

**UNIVERSITETET I OSLO**

**Masteroppgave i sosiologi**

**Trude Kristin Eidtang**

## **”Felt i forandring”**

Et blikk på endringer i de kommunale kulturskolenes  
utviklingsbetingelser i lys av generativ prosessanalyse

**Høsten 2007**

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

## **Sammendrag**

Oppgaven tar for seg kommunale kulturskoler, og ser på hvordan de utfordres og omformes i møte med skiftende nasjonale føringer og økt lokalpolitisk handlefrihet. Oppgavearbeidet har skjedd i dialog med Norsk kulturskoleråd, de kommunale musikk- og kulturskolenes interesseorgan og kompetansesenter.

Skoleslagets sosiale profil ble ivaretatt med blant annet øremerkede statstilskudd, og et fastsatt tak på skolepenger for elevene fram til 2004.

Da valgte regjeringen Bondevik å innlemme øremerkede tilskudd til kulturskolene i de generelle rammeoverføringene til kommunene. I den økonomiske omleggingsprosessen forsvant også flere av kravene som kommunene tidligere måtte oppfylle for å motta statsstøtte. Mange steder valgte man derfor å fjerne sosiale ordninger som friplasser og søskenmoderasjonsordninger.

Norsk kulturskoleråd frykter nå en utvanning av kulturskoletilbudet i møte med større lokalpolitisk frihet, anstrengt kommuneøkonomi og fravær av spesifikke standarder og minstekrav for hva et kulturskoletilbud skal inneholde.

Larvik kulturskole og Trondheim kommunale musikk- og kulturskole, har som de to første fått status som såkalte demonstrasjonsskoler. For perioden 2006-2008 er hver av skolene gitt 1 million kroner til utviklingsarbeid og informasjonsvirksomhet overfor andre kulturskoler. Etter Norsk Kulturskoleråds oppfatning er det slik at prosjekter av denne typen vil få stadig større betydning som drivkraft for kulturskolenes vekst og utvikling. Demonstrasjonsskolene er dermed å betrakte som potensielt viktige premissleverandører, og det blir interessant å undersøke overføringsverdien ved å synliggjøre disse skolenes virksomhet.

Jeg vil karakterisere oppgaven som en ”deskriptiv feltanalyse”. Hensikten er, med demonstrasjonsskolenes virksomhet som innfallsvinkel, å gi et oversiktsbilde over noen utfordringer man står overfor i et felt som ikke har vært gjenstand for samfunnsvitenskapelig forskning på flere tiår. Trådene samles i lys av den overordnede teoretiske rammen for oppgaven - en modell inspirert av såkalt generativ prosessanalyse, utviklet av den norske antropologen Fredrik Barth (1966).

## Forord

Det var tilfeldigheter som rådet da jeg fikk vite at Norsk kulturskoleråd ønsket en kartlegging av aktuelle utfordringer i kulturskolefeltet. Ettersom jeg selv har hatt tilknytning til kulturskoler i mitt arbeid som lærer, ble jeg inspirert til å gå i gang med dette prosjektet.

Det har vært en lang vei frem til det ferdige resultatet. Det ble tidlig klart at det er gjort minimalt av forskningsarbeid på kulturskoler, og jeg måtte derfor ”gå opp løypa” selv. Dette har dermed kanskje blitt oppgavens viktigste bidrag – en samlet fremstilling av et felt jeg opplever at ofte omtales stykkevis og fragmentert i ulike kilder.

Jeg skylder min veileder Dag Fjellstad, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, en stor takk for hjelp med å samle alle trådene. Og videre for gode råd og mye oppmuntring.

Jeg benytter også anledningen til å takke alle som stilte opp til intervjuer i Larvik og Trondheim, og ellers alle som har møtt prosjektet med interesse og hjelpsomhet. En spesiell takk rettes også til direktør i Norsk kulturskoleråd, Harry Rishaug, som tok initiativet til prosjektet, og ga meg verdifull informasjon underveis.

Oslo 11. november

Trude Kristin Eidtang

## **INNHold**

Sammendrag	1
Forord	2

## **BAKGRUNN**

1. Introduksjon	6
1.1 Innledning	6
1.2 Tema og problemstilling	7
1.3 Teori- og modellforklaring	10
1.3.1 Generativ prosessmodell med kapittelhenvisninger	11
1.4 Undersøkelsesopplegg og egen tilknytning til feltet	15
1.5 Kvalitetssikring av data og forskningsetikk	19
1.6 Avgrensninger og presiseringer	20
 2. Kultur- og skolepolitisk plassering	 21
2.1 Hva er en kommunal kulturskole?	21
2.2 Et nytt skoleslag	24
2.3 Den norske kulturskolens egenart	26
2.4 Kulturskolen i lys av kulturpolitisk utvikling i etterkrigstiden	28
2.5 Oppsummering	31

## **NASJONALT NIVÅ**

3. Kulturskolenes grunnverdier	33
3.1 Menneskets rett til kunst	33
3.2 Sosialdemokratiske likhetsbegreper	37
3.3 Oppsummering	42
 4. Ambisjoner og føringer for kulturskolene	 43
4.1 Føringer	43
4.2 Lovregulering	43
4.3 Utredninger	45
4.4 Rammeplan for kulturskolen og L97	48

4.5 Stortingsmeldinger	49
4.6 Soria Moria- erklæringen	51
4.7 Nasjonale føringer eller uforpliktende ønsketenkning?	52
 5. 2004 – et veiskille for kulturskolene?	 56
5.1 Politisk diskusjon og strategi	56
5.2 Kulturpolitiske dilemmaer	58
5.3 Kartlegginger	63
5.3.1 ”Tilstandsrapport 2005”	63
5.3.2 ”Undersøkelse angående statlige rammeoverføringer til kommunene 2006”	64
5.4 Tendenser i materialet	65
5.5 Oppsummering	68
 6. Demonstrasjonsordningen	 70
6.1 Demonstrasjonsvirksomheter	70
6.2 Presentasjon av demonstrasjonskulturskolene	71
6.3 Kriterier i valg av skoler	73
6.4 Formidlingsarbeid	75
6.5 Evaluering av ordningen	75
6.6 Oppsummering	76

## LOKALT NIVÅ

7. Demonstrasjonskulturskolenes fundament	78
7.1 Pedagogisk plattform	78
7.2 Om grunnverdier	78
7.3 Om bredde og kvalitetsutvikling	82
7.4 Om syn på kompetanse	83
7.5 Om betydningen av sentrale føringer	84
7.6 Oppsummering	87

8. Demonstrasjonskulturskolene – 5 aspekter	88
8.1 Innledende bemerkninger	88
8.2 Organisasjon	89
8.2.1 Kommunal organisering	89
8.2.2 Økonomi	92
8.2.3 Kapasitet	94
8.3 Posisjon	97
8.3.1 Konkurransen og samarbeidsforhold	97
8.3.2 Lokalisering og synlighet	99
8.4 Oppsummering	101

## **SAMMENFATNING**

9. Kulturskolefeltet i lys av generativ prosessanalyse	103
9.1 Hovedmomenter	103
9.2 Kulturskolefeltet – hovedlinjer	103
Figur 1: Kulturskolefeltet før 2004	103
Figur 2: Kulturskolefeltet etter 2004	107
Figur 3: Demonstrasjonsskolenes forankring og organisering	111
9.3 Sosiale former med overføringsverdi?	116
9.4 Oppsummering og konklusjon	118

Litteraturliste	121
-----------------	-----

Vedlegg 1: Brev til skolene

Vedlegg 2. Intervjuguide

Vedlegg 3: Kapittel 14 ”Kulturpolitikk” Soria Moria- erklæringen 2005

Vedlegg 4 Juryens begrunnelser, Utdanningsdirektoratet 2006

Vedlegg 5: Forslag til allmenn kulturlov – Presseskriv

Vedlegg 6: Korrespondanse (Norsk kulturskoleråd/Departementet) – Forskriftsforslag

## Kap. 1 Introduksjon

*...Jeg møter ingen barn i dag, men latteren sitter likevel i veggene. En lang korridor der sola lager striper i gulvet. På veggene: abstrakte malerier laget av nennsomme, små hender. Om jeg lytter nøye, så hører jeg en fiolin som spiller og svake pulserende slag fra en tromme. Denne ærverdige bygningen omkranset av bøketrær huser en kulturskole.... (stemningsbilde fra et skolebesøk)*

### 1.1 Innledning

Denne oppgaven skal handle om kommunale kulturskoler, og om hvordan de utfordres og omformes i møte med skiftende nasjonale føringer og økt lokalpolitisk handlefrihet. Oppgavearbeidet har skjedd i dialog med, og etter initiativ fra Norsk kulturskoleråd, de kommunale musikk- og kulturskolenes interesseorgan og kompetansesenter<sup>1</sup>. Norsk kulturskoleråd så et behov for en overordnet kartlegging i feltet etter at regjeringen Bondevik i 2004 gjennomførte endringer med konsekvenser for kulturskolenes økonomiske og organisatoriske premisser.

Fra de kommunale kulturskolenes spede begynnelse for snart 40 år siden, har man - tross ønsker om lokalt særpreg - ivaretatt skoleslagets sosiale profil blant annet via øremerkede statstilskudd, og et fastsatt tak på skolepenger.

Dette er i tråd med nasjonale likhetsprinsipper, sist uttrykt i regjeringen Stoltenbergs tiltredelseserklæring "Soria Moria" fra 2005 der det heter:

Et prioritert mål i kulturpolitikken er å sikre at alle får tilgang til kunst- og kulturopplevelser, samt å sørge for at muligheten til å uttrykke seg gjennom kunst og kultur ikke skal være avhengig av geografi eller sosiale skillelinjer.

Det ble nemlig tidlig en nasjonal ambisjon at tilbudet skulle være tilgjengelig for alle som ønsker det, uavhengig av bosted, og at det ikke burde finnes barrierer av sosial eller økonomisk art - som eksempelvis høye skolepengesatser eller store materialutgifter (St. Meld 39 (2002-2003) :25).

Skolene skulle dessuten være uten andre opptakskrav enn den enkeltes musikalske eller kunstfaglige interesse (Rishaug 1981: 130).

---

<sup>1</sup> Norsk Kulturskoleråd er de kommunale kulturskolenes representant overfor den statlige forvaltning. Alle kommuner har i prinsippet rett til medlemskap i kraft av å ha et kulturskoetilbud. Kulturskolerådet har hatt kvalitetsutvikling som en av sine sentrale oppgaver siden etableringen i 1973. Organisasjonen er stor med sine nå 410 medlemskommuner, og har over tid opparbeidet seg bred og solid fagkompetanse (Kulturskoleguiden 2006-2007: 1).

Regjeringen Bondevik innlemmet i 2004 daværende øremerkede tilskudd til kulturskolene i de generelle rammeoverføringene til kommunene. Kulturskolen hadde til da vært mottaker av øremerkede bevilgninger over statsbudsjettet siden 1983 (Eikemo 1999: 4). De statlige midlene utgjorde ikke mer enn ca 10-15 prosent av inntektene for skolene, men virket styrende på driften og stimulerte til aktivitetssøkning og utvikling. Dette særlig fordi tilskuddene var knyttet opp til antall undervisningstimer (Innst S 131(2003-2004): 9). Visse kriterier måtte også være oppfylt for å kunne motta statlig støtte. Viktigst blant disse var en sosial skolepengesats. Inntil 2004 var det et krav at en elevplass ikke skulle koste mer enn kroner 1600 per år.

I den økonomiske omleggingsprosessen forsvant dessuten flere av kravene som kommunene tidligere måtte oppfylle for å kunne motta statsstøtte, og mange kommuner valgte å fjerne sosiale ordninger som friplasser for spesielt vanskeligstilte og tilbud om søskenmoderasjon.

Norsk kulturskoleråd frykter nå en utvanning av kulturskoletilbudet i møte med større lokalpolitisk frihet, en anstrengt kommuneøkonomi og fravær av spesifikke standarder og minstekrav for hva et kulturskoletilbud skal inneholde<sup>2</sup>.

Dette scenariet er mitt utgangspunkt for å skrive denne oppgaven.

## **1.2 Tema og problemstilling**

Jeg vil karakterisere oppgaven som en ”deskriptiv feltanalyse”. Hensikten er å gi et oversiktsbilde over noen av de utfordringene man står ovenfor i et felt som ikke har vært gjenstand for samfunnsvitenskapelig forskning på flere tiår. (Solbakken 2006). Dette gjøres med utgangspunkt i en serie del-spørsmål som presenteres lenger ned i avsnittet. Særlig er det utfordringer med å ivareta hensynet til nasjonale likhetsprinsipper og de verdier som en åpen kulturskole er tuftet på som står i fokus. Jeg ønsker dessuten at prosjektet skal kunne tjene som et innledende arbeid for andre, mer spesifikke analyser på feltet i etterkant av mitt arbeid.

---

<sup>2</sup> Samtale med Direktør i Norsk kulturskoleråd, Harry Rishaug 16.10.06



Regjeringen Bondeviks forskyvning i retning av større lokal tilpasning kan sies å utfordre de nasjonale likhetsprinsippene for en åpen kulturskole:

Det er vanskelig å se hvordan alternativet til en åpen musikk-skole på sikt kan utvikles i retning av noe annet enn en mer eller mindre elitepreget skole. I vårt demokrati vil enhver sak som fordrer offentlige bevilgninger trenge vektige argumenter for sin berettigelse, især når det dreier seg om et nytt tiltak innenfor dagens stramme rammer. (Rishaug 1981: 129)

I St. Meld 39 (2002-2003), begrunnes en slik dreining blant annet med at kommunene i dag bærer omkring 65 prosent av kostnadene ved kulturskoledriften. Dette bør gi kommunene rett til selv å definere sine mål for virksomheten, og bestemme størrelsen på skolepengesatsene. Utviklingen av kulturskolene i retning av å bli lokale kulturpedagogiske sentra for lokalt kulturliv, vil også svekke behovet for nasjonale mål, heter det (St. Meld nr. 39 (2002-2003) : 41)<sup>3</sup>.

Larvik kulturskole og Trondheim kommunale musikk- og kulturskole har som de to første i sitt slag, fått status som såkalte Demonstrasjonskulturskoler av en jury oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Ordningen har tidligere bare omfattet ordinære skoler eller bedrifter, og ble gjort gjeldende for musikk- og kulturskolene først fra 2006. For perioden 2006-2008 gis hver av skolene 1 million kroner til utviklingsarbeid og informasjonsvirksomhet rettet mot andre kulturskoler.

Prosjektbasert utviklingsarbeid har lang tradisjon på kulturskolefeltet, og ordningen med demonstrasjonskulturskoler kan følgelig sees kun som ”siste skudd på stammen” i så måte. Men etter Norsk Kulturskoleråds oppfatning, er det nå også slik at prosjekter av denne typen vil få stadig større betydning som drivkraft i kulturskolenes videre utvikling. Dette ettersom statlige virkemidler og styringsverktøy reduseres og fjernes - til fordel for større lokalpolitisk handlefrihet<sup>4</sup>.

Demonstrasjonskulturskolene er altså å betrakte som potensielt viktige premissleverandører for andre skoler - i fravær av mer direkte styring. Dermed blir det interessant å stille følgende spørsmål:

---

<sup>3</sup> St. Meld 39 behandles under punkt 4.5.4

<sup>4</sup> Samtale med Rishaug 16.10.06

**Kan kjennskap til demonstrasjonsskolenes virksomhet sies å ha reell overføringsverdi som virkemiddel for å sikre at kulturskolene utvikler seg i overensstemmelse med gjeldende verdier og føringer?**

Tidlig i prosessen bestemte jeg meg for å ta utgangspunkt i demonstrasjonsskolene, og kartlegge ulike sider ved deres virksomhet gjennom kvalitative intervjuer. Dette blant annet fordi Norsk kulturskoleråd har igangsatt en prosess for å utvikle og identifisere det de kaller ”suksesskriterier” for vellykket kulturskoledrift. Å belyse hvilke forhold som har bidratt til at demonstrasjonsskolene har lyktes så bra med sin virksomhet, kan derfor sees som et bidrag til dette arbeidet. Men demonstrasjonsskolene ble først og fremst valgt som fokuspunkt ut fra mitt ønske om å gjennomføre en mer overordnet diskusjon av aktuelle utfordringer i kulturskolefeltet - også dette etter ønske fra Norsk kulturskoleråd.

Det ble tidlig klart for meg at det ville være nødvendig å konstruere et helhetsbilde av kulturskolefeltet for å kunne gi et kvalifisert svar på hovedspørsmålet. Dette ettersom jeg ser demonstrasjonsskolenes virksomheter som lokale ”representasjoner” i en større struktur. Det var derfor viktig å oppsøke mange ulike kilder for å skaffe oversikt over denne strukturen. Oppgaven er derfor eksplorerende, og til dels konstruerende i formen. Et slikt overordnet perspektiv var naturlig å velge på bakgrunn av forventningen om at de to kulturskolene som demonstrasjonsvirksomheter, skal bidra til å forme den videre utviklingen av det feltet de er en del av.

Etter en innledende kultur- og skolepolitisk plassering i kapittel 2, bruker jeg så de fire neste kapitlene til å utforske kulturskolen som institusjon på nasjonalt nivå. Jeg tar utgangspunkt i de følgende spørsmål som skal betraktes som selvstendige ”tråder”, og som representerer ulike innfallsvinkler til forståelse av feltet, og som videre skal gi en bred kontekst for kartlegging av demonstrasjonsskolene:

- 1) Hvilke verdier er ideen om en offentlig kulturskole tuftet på? (kapittel 3)
- 2) Hvordan omtales kulturskolenes formål og organisering i sentrale styringsdokumenter? (kapittel 4)

3) Hvordan kan bakgrunnen for den økonomiske omleggingen i 2004 forstås, og hvordan ser den ut til å påvirke kulturskolenes betingelser? (kapittel 5)

4) Hva er formålet med demonstrasjonsordningen, og på hvilke premisser er kulturskolene i Trondheim og Larvik gitt denne statusen? (kapittel 6)

Deretter flyttes fokus over på demonstrasjonsskolenes virksomhet med utgangspunkt i de følgende spørsmålene:

5) Hvordan er demonstrasjonsskulturskolenes virksomhet forankret? (kapittel 7)

6) Hvordan har demonstrasjonsskulturskolene organisert sin virksomhet? (kapittel 8)

Til sist sammenfatter jeg nasjonale og lokale perspektiver i oppgavens avsluttende analysekapittel (kapittel 9). Der samles trådene i lys av den overordnede teoretiske rammen for oppgaven - en modell inspirert av såkalt generativ prosessanalyse:

### **1. 3 Teori- og modellforklaring**

Den norske antropologen Fredrik Barth (1966) kombinerer ulike interaksjonistiske perspektiver i det han kaller en generativ forklaringsmodell, der han trekker veksler på blant annet Homans, Goffmanns perspektiver, spillteori og generell systemanalyse. Til grunn for Barths analysemåte ligger forutsetningen om at sosiale former og regelmessigheter er et produkt av eller konsekvenser av sosiale aktørers strategier for å utnytte tilgjengelige nettverk og muligheter. Barth har blant annet anvendt sin modell for analyse av et samfunns politiske forhold, og med dette som inspirasjon har jeg valgt å legge Barths perspektiver til grunn for min egen deskriptive analyse av kulturskolefeltet. Dette fordi jeg først og fremst har valgt å se endringer i kulturskolenes rammebetingelser i sammenheng med politiske prosesser og konjunkturer.

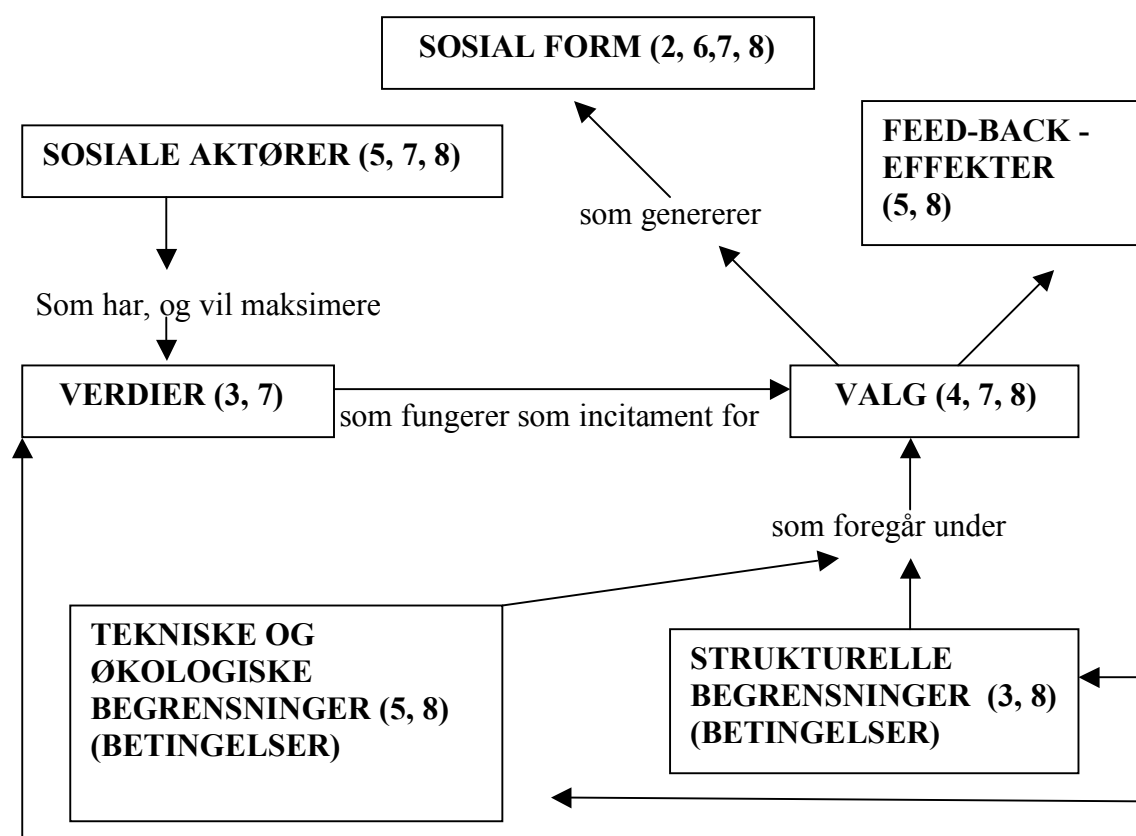
Barths forklaringsmodell og fremgangsmåter er illustrerende nok oftest omtalt som prosessanalyse, selv om Barths strategier for å forklare endring i sosiale former i følge Klausen (1990) også har blitt beskrevet som ”simulering” i spillteoretisk forstand. Modellen er videre også blitt kalt et ”interaksjonssystem”, noe som fremhever at modellen tar utgangspunkt i hvordan samhandling aktører i mellom

genererer endring. Barth beskrives derfor hos Adam Kuper (1975) som en "action theorist" (Klausen 1990:109).

I kraft av disse beskrivelsene, og hans antropologiske ståsted, tolker jeg det dit hen at han med sitt fokus på "aktører", kanskje først og fremst er opptatt av å vise hvordan handlinger på individnivå genereres opp til samfunnsendring på makronivå.

I min egen fremstilling beskjeftiger jeg meg derimot ikke med handlinger på individnivå i nevneverdig grad. Det er modellens forklaringskraft på organisasjons- og institusjonsnivå jeg har valgt å fokusere på. Jeg følger heller ikke modellens nøkkelbegreper og operasjoner slavisk, men tilpasser den til mitt eget begrepsapparat og de inndelinger jeg selv har gjort i behandlingen av stoffet. Jeg vil derfor presentere modellen i sin opprinnelige form her i dette innledende kapittelet - som et forhåpentligvis informativt grunnlag for leseren vis a vis min anvendelse av modellen i senere kapitler. Modellen er ikke av Barth selv presentert i skjematisk form i noen av hans egne publikasjoner, og min presentasjon er derfor basert på fremstillingen hos Klausen (1990) i kombinasjon med Barths egen artikkel "Models of social organization" (1966). Min gjengivelse av modellen ser ut som følger, og tallene i parentes representerer de kapitlene som fokuser spesielt på de enkelte elementene:

### 1.3.1 Generativ prosessmodell med kapittelhenvisninger



I ren form kan hensikten med modellen beskrives som simulering av endring gjennom manipulasjon av sammenhengen mellom de enkelte komponentene. Barth sier at man med denne fremgangsmåten kan få et innblikk i hvordan mønstre dannes som konsekvens av bakenforliggende og forutgående prosesser (Barth 1966: Introduction). Det prosessuelle perspektivet som tilbys i en generativ analyse kan dermed gi en bedre forståelse av sosial virkelighet, og i følge Klausens fremstilling være en kontrast til ...”forklaringer som nøyer seg med å ordne fenomener i et strukturelt rammeverk” (1990: 112)

Klausen påpeker likevel at denne form for abstrakt prosessanalyse i seg selv ikke er grensesprengende, og at det blant annet innen sosialøkonomi finnes eksempler på tilsvarende fremgangsmåter. Imidlertid representerer Barth noe nytt ved at han legger til rette for å gjøre bruk av komponentene innen mer overordnet og holistisk betont forskning - enn analyser av målbare variabler. Det er i et slikt holistisk og generelt perspektiv min analyse må forstås:

Den *sosiale formen*, altså det jeg skal forklare i modellen, er i denne sammenhengen kulturskolefeltet. Kulturskolefeltet forstår jeg som et nettverk av kulturskoler som i dag skal finnes i alle landets kommuner, og de organisatoriske, politiske og økonomiske rammene som skolenes virksomhet styres og påvirkes av.

Jeg er blant annet opptatt av hvordan skoleslaget har blitt formet i lys av den kulturpolitiske utviklingen i etterkrigstiden, og de verdier og føringer som er blitt nedfelt som styrende for kulturskolens oppgaver og formål.

De *sosiale aktørene* som modellen illustrerer, representerer her alle beslutningstakere som har, og har hatt betydning for utforming av kulturskolefeltet. Dette inkluderer også Norsk kulturskoleråd som interesseorganisasjon, og de nedsatte råd og utvalg som gjennom årene har bidratt til å formulere de eksisterende føringene på feltet. Likevel er det i denne oppgaven de politiske myndigheter sentralt og lokalt som fremheves spesielt, og hvordan ulike politiske og verdimessige oppfatninger og konjunkturer har bidratt til å forme feltet. Oppgaven har dermed også et ideologisk tilsnitt. De politiske motsetningene gjennomsyrrer hele oppgaven, men er viet størst oppmerksomhet i kapittel 5. Der diskuteres bakgrunn for og konsekvenser av den økonomiske omleggingen i 2004 - med utgangspunkt i to kartlegginger gjennomført av Norsk kulturskoleråd i 2005 og 2006.

*Verdiene* i modellen er særlig i fokus i kapittel 3. Jeg tar her utgangspunkt i ulike kilder som kan bidra til å gi et bilde av de grunnholdningene som kan sies å ligge til grunn for en offentlig kulturskole.

Å klargjøre verdigrunnlaget som en offentlig kulturskole er tuftet på, ser jeg som spesielt viktig av to årsaker; Norsk kulturskoleråd har i ulike sammenhenger uttrykt bekymring for at ”det ideologiske grunnlaget” skal forvitre<sup>5</sup>. Det blir dermed viktig å undersøke hva som ligger i dette utsagnet, og om bekymringen kan sies å være berettiget. Dernest er det i følge modellens logikk og dynamikk verdiene som virker styrende på de handlingsmønstre og valg de sosiale aktørene foretar seg.

*Valgene* er viet spesiell oppmerksomhet i kapittel 4, forstått som de ambisjoner som har nedfelt seg i sentrale føringer og styringsdokumenter på feltet. Slik jeg nevner innledningsvis, har det vært nødvendig å benytte mange ulike kilder for å kunne konstruere noe i nærheten av et fullstendig bilde av kulturskolefeltet. Styringsdokumenter som stortingsmeldinger, handlingsplaner og utredninger har i denne sammenheng vært avgjørende. Dermed har jeg funnet det riktig å kommentere de kildene jeg anser som de mest sentrale med hensyn til innhold, form og deres anvendbarhet som styringsverktøy.

Modellen inkluderer også ulike typer *begrensninger*; i betydningen forhold som virker inn på, eller legger premisser for valgene de sosiale aktørene gjør (Barth 1966: 15). Grunnet at jeg i behandling av kulturskolefeltet fokuserer mye også på *positive* stimulerings tiltak, oppleves begrepet noe misvisende i forhold til hvordan jeg gjør bruk av det. Dette har jeg løst ved å innføre tilleggsbetegnelsen ”betingelser”, som jeg mener kan favne bredere enn det originale begrepet. Betingelser av *strukturell* karakter med betydning for veivalg på kulturskolefeltet er omtalt i kapittel 3, der jeg blant annet diskuterer om hensynet til sosial mobilitet er relevant for hvordan kulturskolene forvaltes.

Samlebetegnelsen *tekniske og økologiske* betingelser inkluderer de praktisk-økonomiske forholdene, som i stor grad befinner seg i sentrum for oppgaven, nemlig hvordan den økonomiske omleggingen i 2004 vil kunne bidra til å *generere* endringer i den offentlige kulturskolens sosiale form. Forhold som fjerning av øremerkede tilskudd, kriterier for å motta statlig støtte, graden av lokalt selvstyre etc., vil derfor bli behandlet i flere sammenhenger og kapitler som et gjennomgående tema.

---

<sup>5</sup> [www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv](http://www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv) (oppsøkt 10.10.06)

Modellen viser i tillegg mulige *feed-back effekter* som kan bidra til endring i verdigrunnlag og dermed også generere endring i sosial form. I kapittel 4 og 5 viser jeg mulige eksempler på slik generering i kulturskolefeltet med utgangspunkt i Barths beskrivelse av det han kaller endringer i ”strategisk situasjon”, forstått som endring i forhold som antas å ha avgjørende betydning for hvilke beslutninger som tas (1966: 9).

I modellen tilsvarer tallene 6, 7 og 8 de kapitlene der jeg fokuserer på demonstrasjonsskolorne som lokale representasjoner av dynamikken mellom de enkelte elementene i modellen - med utgangspunkt i mine undersøkelser ved skolorne. I kapittel 7 undersøker jeg hvordan demonstrasjonsskolorne fortolker de grunnleggende verdiene jeg identifiserer i kapittel 2 og 3 inn i sin egen ”pedagogiske plattform”. Dette i betydningen de grunnleggende prinsipper og føringer som ligger til grunn for akkurat *disse* skolornes praktiske virksomhet, og videre hvordan de sosiale aktørene på lokalt plan har valgt å innrette seg i forhold til de nasjonale føringene som omtales i kapittel 4.

Kapittel 8 tar for seg likheter og ulikheter ved demonstrasjonsskolorne, særlig i forhold til hvordan de tekniske/økologiske og strukturelle forholdene ser ut til å prege et knippe ”ytre” og ”indre” aspekter ved skolornes virksomhet. Aspektene jeg har valgt å fremheve, vil bli nærmere forklart i de innledende avsnittene av kapittelet.

Kapittel 9 er det avsluttende analysekapittelet. Her forenes mine ulike ”tråder” og innfallsvinkler til kulturskolefeltet i en serie presentasjoner av den opprinnelige modellen. Målet er å gi et tilfredsstillende svar på hovedspørsmålet med støtte i en helhetlig forståelse av kulturskolefeltet. Jeg presenterer i alt tre versjoner av den originale modellen. Den første representerer kulturskolefeltet på et overordnet, nasjonalt nivå før den økonomiske omleggingen i 2004, den neste viser antatte og mulige endringer i feltet etter 2004, og den avsluttende modellen viser hvordan jeg mener demonstrasjonsskolornes virksomhet kan plasseres og forstås i forhold til det helhetsbilde jeg har konstruert i oppgaven.

#### 1.4 Undersøkelsesopplegg og egen tilknytning til feltet

I løpet av januar/februar 2007, gjennomførte jeg såkalte gruppeintervjuer (Brandth 1996) på de to demonstrasjonsskolene - hvert intervju på omlag to timer. Intervjuene ble tatt opp på bånd og senere skrevet ut. Telefonsamtaler i ettertid med noen av informantene, dekket behov for ytterligere presisering i forhold til intervjuene. Informantene fikk også tilbud om å lese korrektur på det som benyttes av direkte sitater.

Min undersøkelse er i hovedsak induktiv og eksplorerende i den forstand at jeg i forkant ikke hadde gjort meg opp noen klar forestilling om hva jeg kunne komme til å finne. Brandt (1996) sier at gruppeintervjuer er godt egnet ved eksplorerende undersøkelser hvor lite er fastlagt på forhånd, og der målet er å utdype mer enn å generalisere. Følgelig syntes fremgangsmåten å være egnet for mitt utgangspunkt (Brandt hos Holter og Kalleberg 1996).

Den opprinnelige inspirasjonen til å velge nettopp gruppeintervju fant jeg i Anita Solbakkens masteroppgave ”*Kultur for kultur* ” (2006) som omhandler rammevilkår for kommunalt kulturarbeid. Masteroppgaven overlapper mitt eget fokus, og har vært et viktig bidrag i min egen prosess.

Solbakken fant gruppeintervju som metode velegnet som innfallsvinkel til å avdekke hvordan representanter for den kommunale kulturforvaltningen oppfatter og forklarer sitt eget arbeid og ambisjonsnivå. Jeg har et smalere fokus enn Solbakken, fordi jeg med mitt utgangspunkt i demonstrasjonsskolene kun studerer et utsnitt innenfor kommunal kulturforvaltning. Men kulturskolen er tross sin plassering mellom undervisningssektor og kultursektor, en del av det samme beslutningssystemet og den tildels uformelle og personavhengige struktur - som i mangel av lovregulering eller andre påbud preger kultursektoren (Mangset 1984: 158-162).

Gruppeintervju som metode har imidlertid også sine svakheter. Metoden, om den skal kunne benyttes, må tilføre noe eget og verdifullt i egenskap av de føringer den legger på intervjusituasjonen. Hos Kjær Jensen (1991) frarådes gruppeintervju om eneste hensikt er å spare tid og ressurser (s. 93). I mitt tilfelle ønsket jeg å få kjennskap til hvorledes beslutninger tas, hvordan kulturskolen plasserer seg i det kulturelle landskapet lokalt, hvordan samarbeidsrelasjoner er strukturert etc. Jeg så derfor gruppeintervju som en velegnet strategi for å få innblikk i dette. Metoden gir også muligheter for uformell samtale mellom flere deltagere.



Det må i en slik intervjusituasjon tas høyde for at informantene kan oppleve å ha ulik innflytelse, og at det ikke er like enkelt for alle å snakke i en gruppe. Derfor er gruppeintervju ikke egnet om tema er av personlig eller sensitiv karakter. I dette tilfellet mener jeg at dette er uproblematisk, ettersom temaet må sies å være forholdsvis nøytralt.

Etter en innledende telefonhenvendelse til skolene, sendte jeg så ut et skriv vedrørende utgangspunkt og tema for undersøkelsen (vedlegg 1). Innledningsvis vurderte jeg å konsentrere prosjektet til identifisering av ”suksesskriterier” for vellykket kulturskoledrift, i henhold til Norsk kulturskoleråd pågående utviklingsarbeid. Det var først senere i prosessen at det fremsto som interessant å problematisere overføringsverdien ved demonstrasjonsskolens virksomhet. Brevet jeg sendte ut gir derfor uttrykk for en noe annerledes tilnærming.

I brevet kom jeg med noen generelle forslag til hvilke funksjoner og ansvarsområder det kunne være aktuelt å ha representert i gruppeintervjuet. Med utgangspunkt i at skolene tildels er svært ulikt organisert, lot jeg det være opp til skolene selv å foreta de konkrete valg. Dermed ble sammensetningen av gruppene noe forskjellige.

Ved denne fremgangsmåten så jeg en mulighet til å få en balansert gruppe, der mennesker som er kjent med hverandre og samarbeider på jevnlig basis, møtes på likefot og oppfordres til å snakke fritt fra sitt ståsted. Jeg innledet hvert intervju med å oppfordre til dette. Jeg ønsket en uformell samtale rundt bordet hvor temaene fra min intervjuguide kunne bringes naturlig inn underveis.

I begge kommuner var skoleledelsen representert ved rektor. I Larvik stilte i tillegg også enhetsleder for kultur, ettersom flere formål her er samorganisert og samlokalisert. I begge kommuner stilte også en politiker fra utvalget som kulturskolen sorterer under. I Trondheim var en representant fra rådmannsenheten tilstede, og totalt var det her tre informanter tilstede under intervjuet. I Larvik var det derimot fem, ettersom både en representant for de mange etablerte samarbeidsrelasjonene som preger kulturskolen i Larvik, samt koordinator for ”Den kulturelle skolesekken” ble vurdert som relevante informanter. I begge kommuner ble min henvendelse møtt med stor velvilje. Det var begge steder tydelig stolthet å spore over å ha blitt utnevnt til demonstrasjonsskoler, og kanskje er det ikke så underlig at mange ønsket å stille opp for å snakke varmt om noe positivt de har oppnådd.

Intervjuguiden (vedlegg 2) som fungerte som en rettesnor under intervjuene, inneholdt både spørsmål av objektiv karakter - eksempelvis kommunal organisering

og økonomi, og spørsmål av mer subjektiv karakter. Blant annet fant jeg det viktig å høre informantene fortelle fritt om arbeidet de gjør, deres tanker om hvorfor skolen har utviklet seg positivt, hvordan de samarbeider og om man bekjenner seg til noen ideologisk overbevisning eller felles plattform for virksomheten. Oppsummert kan det sies at jeg var ute etter informantenes selvforståelse.

Dessuten var jeg opptatt av å finne prosessuelle forklaringer på hvordan kulturskolen har kommet i sin nåværende posisjon, i henhold til min bruk av Barths generative prosessmodell.

Jeg tok ved utforming av intervjuguiden utgangspunkt i forhold jeg antok hadde hatt betydning for at skolene hadde lyktes å bli utnevnt til demonstrasjonsvirksomheter. Antakelsene var basert på innledende samtaler med direktør i Norsk kulturskoleråd, studier av bakgrunnsmateriale for oppgaven, og ikke minst mine egne erfaringer med utfordringer på feltet som lærer og kommunal kulturarbeider.

Guiden ble ikke fulgt slavisk. Jeg la derimot vekt på å være fleksibel for å kunne følge samtalen mellom informantene. Men underveis ble guiden et viktig korrektiv for å sikre at alle temaer som på forhånd var fastlagt ble tilstrekkelig dekket.

Jeg har kulturadministrativ utdanning, og har erfaring fra arbeid innen kommunal kulturforvaltning i flere kommuner. Jeg er også utdannet lærer, og har arbeidet flere år i grunnskolen med særlig fordypning innen musikk- og kulturundervisning. Jeg har også erfaring fra kulturskolen som konsulent og kulturskolelærer. Allsidig erfaring har gitt meg mulighet til å betrakte kommunalt og regionalt kulturliv fra flere vinkler. Det har i arbeidet med denne oppgaven vært verdifullt å kunne trekke veksler på denne erfaringen. Imidlertid har det vært viktig å være bevisst mine egne holdninger. Da arbeidet startet, hadde jeg mine egne forestillinger om kulturskolen som institusjon, basert på hvordan den fungerer i de kommunene hvor jeg selv har arbeidet.

Mine informanter har alle visst at jeg selv har førstehåndskunnskap og erfaring med feltet. Tildels ble jeg nok også ansett som en kollega. Jeg antar at dette har preget graden av åpenhet, og tildels hvor inngående ulike spørsmål i utgangspunktet ble besvart. Mange ganger underveis var det behov for å stille oppfølgende spørsmål, fordi jeg erfarte at informantene tok for gitt at jeg kjente innholdet i fortsettelsen, og følgelig ikke så det som nødvendig å detaljere sine svar.

Jeg opplever derfor at intervjusituasjonene ble preget av at jeg forsøkte å veksle mellom å ta utgangspunkt i egen erfaring og objektiv spørrelyst. Min oppfatning er at

dette stimulerte til en åpen, uformell samtale mellom meg og informantene, og informantene i mellom. Det sistenevnte så jeg som en viktig mulighet til å se eksempler på hvordan samarbeidsrelasjonene kan fungere i praksis. Spesielt i Larvik var det en uformell tone rundt bordet i selve intervjusituasjonen som ga et innblikk i hvordan muntlig avtaler kan inngås, og kollegiale bånd opprettholdes og bekreftes.

Jeg har for enkelthets skyld valgt å bruke betegnelsen *informant* gjennom hele oppgaven, selv om *respondent* i følge Grønmo (1996) gjerne benyttes i situasjoner der personene som intervjues primært omtaler seg selv. Informant brukes oftere der personer i hovedsak rapporterer om andres aktivitet (s. 76). Likevel er skillet ikke absolutt, og jeg finner det derfor legitimt å benytte kun én betegnelse selv om intervjuene ga informasjon fra begge vinkler. Dette blant annet fordi informantene også fikk uttale seg om hvordan de vurderte utfordringer for kulturskolefeltet generelt. Grunnet at begge skolen har lang ”fartstid” og blir fremhevet for sitt kontinuerlige utviklingsarbeid, anser jeg deres vurderinger som viktige og kvalifiserte innspill.

Selve utvalget skoler er begrenset av at det på det aktuelle tidspunkt for mine undersøkelser kun var Trondheim og Larvik som var tildelt status som demonstrasjonsskulturskoler. Utvalget kan følgelig forsvares som *taktisk* i et stort og skiftende felt innenfor en begrenset tidsramme. Hos Kjær Jensen (1991) faller mitt valg av de to demonstrasjonsskulturskolene under betegnelsen ”ekstreme tilfeller” – i denne sammenheng det Kjær Jensen vil kalle ”ekstremt vellykkede” kulturskoler, som grunnet sin virksomhet har oppnådd en egen posisjon og status i kulturskolefeltet (1991: 59).

Sigmund Grønmo (1996) skisserer tre hovedtyper av undersøkelser; observasjonsstudier, intervjuundersøkelser og innholdsanalyser, og sier at de tre tilnærmingsmåtene blant annet representerer forskjellig avstand i tid og rom til fenomenet som studeres. Det er stor forskjell på å studere aktører direkte, og på å lete etter informasjon i skriftlige dokumenter. Følgelig gir dette opphav til, og tilgang til, ulike typer data om det samme fenomenet (s. 76-77). I denne oppgaven har jeg benyttet elementer fra alle tre typene tilnærmingesmåter.

Gruppeintervjuene gav foruten svarene som ble gitt, også mulighet for å observere samhandling og relasjoner i praksis. Slik sett er det også elementer av observasjon i denne studien. Jeg benytter meg som før nevnt også av ulike typer skriftlige kilder som utgangspunkt for det Grønmo omtaler som innholdsanalyse, i betydning et kritisk blikk på innhold og ordlyd i sentrale styringsdokumenter.

Foruten faglitteratur, benyttes blant annet utredninger om musikk- og kulturskolene, sentrale stortingsmeldinger og undersøkelser gjennomført i regi av Norsk Kulturskoleråd som kilder og datagrunnlag. Det refereres også til elementer fra en masteroppgave (Solbakken 2006) og en hovedoppgave (Torvanger 1982), samt noe tallmateriale fra en database kalt GSI (grunnskolenes informasjonssystem). I tillegg har jeg hatt flere uformelle samtaler med nåværende direktør i Norsk kulturskoleråd, Harry Rishaug, og gjort telefonhenvendelser til relevante råd og utvalg.

### **1.5 Kvalitetssikring av data og forskningsetikk**

Et ustrukturert opplegg kan utfordre hensynet til kvalitetsikring av data, særlig hva angår reliabilitet. Med andre ord dataenes pålitelighet – noe som blant annet kan variere med hvordan forskeren selv påvirker prosessen med innsamling av data. Bevissthet omkring hvordan spørsmål stilles, korrekt gjengivelse av kildemateriale og generell etterrettelighet bidrar til styrket reliabilitet.

Validitet gjelder i hvilken grad dataene som foreligger er relevante for å belyse den eller de problemstillinger en har som utgangspunkt (Grønmo 2004:159). I mitt tilfelle, der innfallsvinkelen har vært eksplorerende og induktiv, er håpet at flere metodiske tilnærminger og bruk av ulike typer kildemateriale i sum vil besvare mine spørsmål på en god måte.

Forskningsetisk kan det sees som problematisk at kulturskolene ikke er anonymisert. Med tanke på aktiv bruk og problematisering av skolens status som demonstrasjonsskulturskoler fant jeg dette vanskelig. Men i brevet jeg sendte ut, først til skolene og senere til alle inviterte, ble det informert om dette problemet. Jeg forsikret likevel om at ingen av de involverte skulle nevnes med navn eller andre personalia, og at det kun ville bli referert til funksjon ved gjengivelse av uttalelser eller i sitater.

Det må også understrekes at oppgaven ikke er å betrakte som et formelt oppdrag fra Norsk kulturskoleråd. Jeg har stått fritt til å vinkle stoffet slik jeg ønsket, og har ikke mottatt vederlag fra organisasjonen for arbeidet.

## 1.6 Avgrensning og presisering

I kapittel 6 omtaler jeg utvelgelseskriteriene som juryen benyttet i prosessen med å velge ut demonstrasjonsvirksomheter. Oppgaven er ikke å betrakte som en evaluering; verken av demonstrasjonsordningen som sådan, eller av hvorvidt kulturskolene i Larvik og Trondheim er utnevnt på et tilstrekkelig og riktig grunnlag. Jeg vurderer derfor ikke kriteriene for utvelgelse direkte eller i detalj. Imidlertid vil min presentasjon av funn fra kulturskolene i kapittel 7 og 8 inkludere informasjon som sorterer under samtlige av kriteriene.

Ved omtale av demonstrasjonsskolene beveger jeg meg lite på detaljnivå, bortsett fra i noen illustrerende eksempler. Jeg har ikke lagt vekt på å gå i dybden i beskrivelse av enkeltaktiviteter og tilbud, undervisning eller didaktikk. Det som gjennomgående står i fokus er musikk- og kulturskolenes rammebetingelser, og hvordan disse påvirker kulturskolenes utforming av sin virksomhet.

Jeg vil i fortsettelsen benytte kulturskole som hovedbetegnelse. Musikkskole vil bli brukt der jeg henviser til eller anvender kilder av eldre dato, der denne betegnelsen blir benyttet. Jeg vil også av enkelthetshensyn gjennomgående bruke ”demonstrasjonsskole” fremfor ”demonstrasjonskulturskole” der det ikke er nødvendig med en mer fullstendig presisering.

Om valg av teoretisk rammeverk, og forholdet mellom teori og empiri i oppgaven vil jeg påpeke følgende: Barth går så langt som til å simulere og forespeile forandring. Selv kan jeg bare anta og antyde med utgangspunkt i det foreliggende datamaterialet. Jeg bruker derfor Barths modell først og fremst som et verktøy for å ”tegne kartet” over kulturskolefeltet slik jeg ser det.

I tillegg til det overgripende teoretiske rammeverket, benytter jeg også elementer fra kunstfilosofisk teori, demokratiteori, språk og argumentasjonsteori, samt elementer fra mer tradisjonell institusjons- og organisasjonsanalyse. Når det gjelder bruk av begreper som ”kunst” og ”kultur” er jeg bevisst vanskelighetene ved å gi slike begreper klare definisjoner. Jeg problematiserer likevel ikke begrepene inngående, men vil la det fremgå av sammenhengen hvordan de bør forstås. Likevel vil jeg innledningsvis påpeke at utviklingen i retning av dagens kulturskole har sørget for inkludering av kunst- og kulturytringer langt utenfor tidligere musikkskolers område - som enkelt sagt hovedsakelig besto av tradisjonell instrumentalopplæring. Dette forutsetter en *utvidet* og bredt favnende kunstdefinisjon og en politisering av kulturbegreper, hvilket jeg vil redegjøre for i neste kapittel.

## Kap. 2 Kultur – og skolepolitisk plassering

I dette kapittelet redegjør jeg for kulturskolens fremvekst, formål og utvikling i lys av kulturpolitisk og skolepolitisk endring.

Det er følgelig utviklingen av og karakteristika ved kulturskolefeltet som *sosial form* jeg her skal å gi et bilde av - i henhold til modellens terminologi. Kapittelet danner grunnlag for oppgavens diskusjon generelt, og dessuten bakteppe for et mer inngående blikk på de to demonstrasjonsskolene i kapittel 7 og 8.

Sammendraget om norsk kulturpolitisk utvikling i etterkrigstiden er hovedsaklig basert på fremstillingen i Per Mangsets bok ”Kulturliv og forvaltning” (1994). I omtale av skoleutvikling og barnekultur er St. Meld 39 (2002-2003) ”Ei blot til Lyst – om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen” hovedkilde. Jeg ser også kulturskolenes utvikling i sammenheng med perspektiver knyttet til modernisme som samfunnsfenomen (Schaanning 2000).

### 2.1 Hva er en kommunal kulturskole?

I *Rammeplan for kulturskolen. På vei mot mangfold*, gis den følgende generelle definisjonen av en kulturskole:

Med kulturskole menes et offentlig undervisningstilbud i kunstfag til alle interesserte i kommunen. (Norsk kulturskoleråd 2003:10)

En kommunal kulturskole kan videre beskrives som et frivillig undervisningstilbud i tillegg til, og i tilknytning til den obligatoriske skolens estetiske fag.

I 1997 ble det lovfestet at alle kommuner skal ha et musikk - og kulturskoletilbud. Grunnet den nære koblingen mellom kulturskolene og grunnskolen, ble lovhomehlen vedrørende kulturskoledrift innlemmet i Opplæringsloven der det i § 13-6 heter at:

Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles. (Eikemo 1999: 4)

I følge medlemstall fra Norsk Kulturskoleråd for 2006, finnes det nå et kulturskoletilbud i 410 av landets kommuner (Kulturskoleguiden 2006-2007: 2). Skolene har til sammen 118.720 elevplasser, og 108.710 elever.

Kurven har vært bratt når det gjelder utbyggingen av tilbudet på landsbasis. Spesielt akselererte virksomheten etter lovfestingen i 1997, da staten bidro med 10 millioner i ekstraordinære stimuleringsstilskudd for å dekke egenandelen for kommuner som på dette tidspunktet ikke hadde et eget tilbud. (St.Meld 39 (2002-2003):25).

Ifølge det såkalte Eikemo-utvalgets utredning, var antallet kulturskoler allerede i 1998 oppe i 361. Utvalget forklarer ellers mye av fremgangen med de øremerkede tilskuddene, som fra 1983 ble en fast post på statsbudsjettet (Eikemo 1999: 4).

Utover 1970-tallet ble det satt et stadig større fokus på barns behov for kunst- og kulturopplevelser og utfoldelse på egne premisser. Konsekvensen ble at man i kulturpolitikken i større grad ønsket å løfte frem kulturell egenaktivitet og opplevelse, med Barneåret i 1979 som et symbolsk toppunkt (St. Meld 39 (2002-2003): 9). I denne sammenhengen representerer kulturskolen en arena som i større grad enn den obligatoriske skolen kan gi rom for barnas egen kultur og uttrykksbehov:

Kulturskolens egenart avspeiles primært i tilrettelegging for den enkelte elevs kunstneriske og estetiske utvikling, fraværet av formalisert elevvurdering, og det kontinuerlige fokuset på utfoldelse, formidling og glede. (Norsk Kulturskoleråd 2003: 10)

Sitatet poengterer at det er ønskelig å stimulere barn og unge til å oppdage sin kunstneriske interesse i eget tempo og på egne premisser. En grunnholdning som etter innføring av L 97, i stor grad må sies også å gjennomsyre kunnskaps- og læringssynet i hele skoleverket. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) har også bidratt til en større bevissthet om at differensiert og tilpasset opplæring bør styre alle former for undervisning.

Kulturskolen har også vært ett av flere alternativer til andre, mer kommersielle kulturtilbud for barn og unge, i en tid hvor det har blitt sett som viktig å verne barn og unge mot kommersielle krefter, teknologisering og institusjonalisering av barnekulturen:

Ein offensiv kulturpolitikk er eit naudsynt korrektiv og supplement til den kommersielle underholdningsindustrien og kan motverke einsrettig, intoleranse og kunnskapsløyse. (St. Meld. Nr 38 (2002-2003): 16)

Det har slik sett vært et viktig normativt aspekt ved kulturskolens virksomhet å gi barn og unge valgmuligheter i framtiden.

Den opprinnelige rene musikkskolen som dagens kulturskole har sprunget ut fra, tilbød kun vokal- og instrumentalopplæring, men etter hvert har tilbudet ekspandert til også å omfatte andre kunstarter og uttrykksformer. Mange steder er tidligere kunstsoler dermed blitt slått sammen med tidligere musikkskoler, og det finnes nå tilbud innen eksempelvis dans, drama, filmproduksjon, skrivekunst m. m. I forlengelsen av det utvidede tilbudet, har mange skoler etter hvert skiftet navn til musikk- og kulturskole, eller bare kulturskole. Skoleslaget eies og drives av kommunen, og undervisningen følger skoleåret. Hovedmålgruppen er elever i grunnskolen, men hvem som helst kan i prinsippet søke om plass.

Reform 97 med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), var også en vesentlig faktor for etablering av en utvidet kulturskole med et større estetisk tilbud. I dette planverket ble for første gang den estetiske dimensjon løftet frem som et vesentlig element for læring, og som et ønskelig innslag i fagundervisningen.

De kommunale musikk- og kulturskolene har alltid vært sterkt lokalt forankret og avhengig av et lokalt engasjement. Den enkelte kommune ble tross lovfesting i 1997 derfor gitt fortsatt mulighet til å utforme tilbudet i henhold til lokale forutsetninger:

Musikk- og kulturskolene er lovfestet som et kommunalt ansvar. Det er opp til den enkelte kommune å velge omfang og innhold i musikk- og kulturskolen. Dette har ført til at det er utviklet gode tilbud i ulike deler av landet. Ulike lokale tradisjoner har satt sitt preg på innholdet og profilen til skolene. (St. Meld nr 39 (2002-2003): 22)

Definisjonen på en kommunal kulturskole som jeg presenterer innledningsvis i kapittelet, er veldig generell i ordlyden, noe som jeg finner symptomatisk for hvordan kulturskolens innhold og formål gjerne omtales. Det har vært viktig å beholde en åpen tilnærming til hvordan tilbudet skal utformes i den enkelte kommune.

I mange kommuner har det over tid også utviklet seg tette bånd og faste samarbeidsavtaler med lokalt kultur- og foreningsliv. Man ser derfor for seg en utvikling av kulturskolene i retning av såkalte lokale ”kulturpedagogiske



kompetansesentra” for grunnskoler og kulturliv: Kulturskolen kan eksempelvis leie ut teknisk utstyr og fagkompetanse, koordinere prosjekter eller være behjelpelig med råd og veiledning. Regjeringen Bondevik gir med St. Meld 39 (2002-2003) ”Ei blot til lyst, Om kunst i og i tilknytning til grunnskolen” uttrykk for en oppfatning av at behovet for nasjonale standarder vil minske ettersom kulturskolene utvikler seg i retning av slike ”kompetansesentra”, fordi de knyttes nærmere sammen med det lokale kulturlivets særpreg og behov (s. 41).

## **2.2 Et nytt skoleslag**

Kommunale musikkskoler, senere kulturskoler, er et relativt nytt skoleslag i Norge sammenliknet med flere av våre naboland (Dugstad 1989: 58).

Et kommunalt musikkskoletilbud ble først organisert i Stavanger og Kristiansand, henholdsvis i 1961 og 1963. Videre fikk Haugesund sin kommunale musikkskole i 1967, og Halden, Fræna og Tromsø i 1968. I Trondheim og Narvik fantes det musikkskoletilbud i privat regi – i Trondheim helt fra 1911 (Dugstad 1989: 12). Her ble tilbudet overtatt av kommunen i 1973, og Trondheim musikk- og kulturskole omtales derfor som Norges eldste<sup>6</sup>.

Men selv om skoleslaget har en relativt kort historie, kan opphavet spores langt tilbake i skolepolitiske, kulturpolitiske og pedagogiske skiftninger:

Sang var obligatorisk i skolen allerede i 1814, og med ny skolelov i 1936 ble musikk et eget fag. Etter hvert ble det stadig vanligere at elevene viste ulike kulturelle innslag med lærer og medelever som publikum. Samtidig ble elevenes personlige utvikling og forutsetninger stadig sterkere tilgodesett. Praktisk-estetiske fag fikk en naturlig plass i skolehverdagen, og lærerutdanningen og nye læremidler bidro også til økt fokus på denne delen av undervisningen.

Den kulturpolitiske begrunnelsen for å opprette kommunale musikkskoler var behovet for å avhjelpe kapasitetsproblemer som oppsto innenfor rammen av den ordinære skolehverdagen, da musikkfaget kom til å omfatte instrumentalopplæring ved innføring av nye læreplaner på 60- og 70-tallet.

Dette ble for omfattende til at skolen kunne gi et tilfredsstillende tilbud innenfor egne rammer (St. Meld 39 (2002-2003): 9-11).

---

<sup>6</sup> [http://udir.no/upload/Pressemeldinger/demo\\_06.pdf](http://udir.no/upload/Pressemeldinger/demo_06.pdf)

Kreativitet og evne til nytenkning og nyskaping er i dag blitt stadig viktigere egenskaper i et skiftende og fleksibelt arbeidsliv. Med Reform 97 tok man konsekvensen av dette, og i L97 heter det innledningsvis at:

Elevene må utvikle gleden ved det vakre både i møte med kunstneriske uttrykk og ved å utforske og utfolde egne skapende krefter. (L97, Generell del)

At den estetiske dimensjonen er løftet frem i undervisning og læring, betyr i praksis at grunnskolen i større grad skal vektlegge skapende aktivitet. Dans og drama er eksempelvis integrert som metode i flere fag, og fagplanene i musikk og norsk forutsetter kunstfaglig kompetanse. Norge er også i følge en OECD-rapport fra 1998, et av de land i verden med størst timetall i praktisk-estetiske fag (St. Meld 39 (2002-2003): 14). Det var i forlengelsen av dette at kulturskolene ble lovfestet, og anbefalt utvidet til å omfatte flere kunst og kulturuttrykk, som supplement til den obligatoriske skolens undervisningstilbud (Norsk kulturskoleråd 2003).

Harry Rishaug, nåværende direktør i Norsk kulturskoleråd, understreker i en artikkel kalt ”Musikk og skole” (1981), viktigheten av at musikkskolene sees som en del av grunnskolens utvidede tilbud, heller enn et ordinært fritidstilbud. Artikkelen ble skrevet som en oppsummerende kommentar etter gjennomføringen av det såkalte ”Samordnet musikkforsøk” ved musikkskolene i Trondheim, Bjugn og Sandnes i perioden 1974 til 1981<sup>7</sup>. Dette forsøksprosjektet ledet blant annet frem til at kulturskolene fikk statsstøtte i 1983.

Rishaug argumenterer i artikkelen for at de daværende musikkskolenes undervisningstilbud burde integreres i grunnskolen - blant annet med utgangspunkt i Mønsterplanens målsetningsbeskrivelse for det allmenne musikkfaget i grunnskolen hvor det het at:

Musikk er et fag for alle, og undervisningen må bygge på den forutsetning at alle har musikalske evner som kan utvikles. (s. 129)

Rishaugs slutning var at den kommunale musikkskolen måtte bli *en skole for alle* på linje med grunnskolen, og at dette ville kreve en statsstøtteordning. Dette ettersom mange kommuner ville få problemer med å etablere eller opprettholde et åpent tilbud

---

<sup>7</sup> ”Samordnet Musikkforsøk” omtales nærmere under punkt 3.1

med egne ressurser, noe som igjen kunne lede til det han beskriver som ”en ond sirkel”. Med dette menes den situasjonen som kan oppstå når økonomiske begrensninger hindrer et fritt opptak. Det at ikke alle interesserte kan tas opp, blir i neste omgang brukt som et argument for å kutte ytterligere i kulturskolenes budsjett og undervisningstilbud, eller rettferdiggjøre økte kostnader for elevene. Skolene kan da komme i en situasjon der de må bruke elitepregede elever og deres prestasjoner for å rettferdiggjøre sin eksistens. Rishaug frykter dermed at undervisningen kan komme til å dreie bort fra en elevsentrert undervisningsform der den enkeltes læringsprosess står i fokus, i retning økt produkt- og prestasjonsfokusering (s. 130). Enhver form for utestengingsmekanismer virker sosialt diskriminerende og kan derfor bidra til å undergrave kulturskolenes ideologiske fundament, som i følge Rishaug nettopp ligger i at tilbudet er tilgjengelig for alle.

### **2.3 Den norske kulturskolens egenart**

Samtidig som dagens kulturskole skal være en arena med rom for lek og opplevelse, er skoleslagets primæroppgave å tilby undervisning i kunstfag. Kulturskolene ivaretar dermed blant annet opplæring i tradisjonelle kunstneriske uttrykksformer som eksempelvis fiolin- og pianospill, billedkunst og teaterkunst.

En slik ”ja takk, begge deler”- profil som kan sies å prege den norske kulturskolen, skiller seg noe fra hvordan det tenkes om kulturskolens innhold og oppgaver i de andre nordiske landene.

Danmarks ”musiske skole” har lang tradisjon. I den danske varianten har man valgt å sette den praktisk-estetiske dimensjonen i fokus. Mer enn å vektlegge undervisning i tradisjonelle kunstformer og uttrykk, har man valgt å løfte fram andre, mer uortodokse uttrykk og tilbud, og sette barnas muligheter for å skape sin egen kunst i sentrum. En praktisk-estetisk arbeidsform betyr derfor i denne sammenhengen at barnas eksperimentering og lek veier tyngre enn skolering i, og formidling av, tradisjonell kunst.

Det finske musikkskolesystemet befinner seg i andre enden av skalaen når det gjelder å legge vekt på prestasjoner og talent. I Finland er ikke tilbudet åpent for alle, og musikk og andre estetiske uttrykksformer er separert i to ulike skoleslag. Landet skiller seg slik sett sterkt fra andre nordiske varianter.

I de finske musikkskolene må elevene gjennomgå opptaksprøver, og deretter testes årlig. Det finske musikkskolesystemet er videre bygd opp som et nettverk med Sibelius-akademiet på topp av pyramiden, der de mest begavede kan få en høyere musikalsk utdanning.

Også innen kunstfag jobbes det i Finland målrettet etter en fast læreplan, og med høye krav til prestasjon. Følgelig er den finske ordningen mer elitepreget og mindre innrettet mot å favne bredden. De fleste av landets kunstsoler var opprinnelige private, men er nå overtatt av staten.

Musikk - og kunstsolene i Finland er i motsetning til i Norge sikret finansiering gjennom statlige tilskudd på henholdsvis 52 og 71 prosent av de samlede driftsutgiftene etter lov om grunnopplæring av 1992.

Mange av de svenske musikkskolene ble etablert allerede på 1950-tallet. Det er gjort mye spennende utviklingsarbeid i Sverige, og noen av de mest profilerte skolene, som Harnosand Musikskola, har vært klare inspirasjonskilder for Norge. Intensjonen om å utvikle skoleslaget i retning av et utvidet tilbud med en skapende profil kommer derfra. Det samme gjelder det ideen om å gjøre samarbeid mellom grunnskole og det frivillige kulturlivet til et prioritert mål (Eikemo 1999: 26-27).

I følge Rishaug (1981) kan den norske kulturskolen karakteriseres som en kombinasjon av de ovennevnte modellene. Det etterstrebes å favne bredt, samtidig som de store talentene skal ha vekstmuligheter. Elevene skal kunne utfolde seg kreativt på egne premisser, samtidig som undervisning og opplæring krever mye øving og stor innsats fra elevene. Det ønskes at skolene skal etablere og utvikle aktiviteter i egen regi, samtidig som kulturskolen også har en rolle som støttespiller og samarbeidspartner for det frivillige kulturlivet som et kulturpedagogisk kompetansesenter. Rishaug er redd for at ”Ja takk, begge deler”- tenkningen i kombinasjon med få bindende retningslinjer for virksomheten kan gjøre at kulturskolene forstrekker seg og blir utydelige. På sikt å dette tenkes å ha konsekvenser både for kvaliteten på tilbudet, og igjen på motivasjon hos bevilgende myndigheter<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Rishaug i samtale 16.10.06.

## 2.4 Kulturskolens fremvekst sett i lys av kulturpolitisk utvikling i etterkrigstiden

I dette avsnittet går jeg tilbake til begynnelsen og ser på opphavet til dagens kulturskole i et historisk perspektiv basert på en fremstilling hos Mangset (1994).

Anbefalingen om at det burde opprettes ”folkelige musikkskoler” for ungdom, kom fra et tverrpolitisk initiativ i form av det såkalte ”Kulturbrevet” - overbrakt den norske regjering straks etter 2. verdenskrig. Kulturbrevet manet til større statlig innsats på kulturområdet, og var signert kulturpersonligheter som Johan Borgen, Sigurd Hoel og Alex Brinchmann. Initiativet kom i en tid da det offentlige tok et stadig større ansvar i kulturspørsmål. Kirkedepartementet fikk eksempelvis en egen kulturavdeling så tidlig som i 1938.

Kulturbrevet forfektet også oppfatningen om at tradisjonelle høykulturelle kunstopplevelser og kunstuttrykk skulle distribueres til alle deler av befolkningen, og foregrep dermed sosialdemokratenes senere innsats for såkalt *kulturdemokratisering*. Kulturbrevet foregrep flere senere kulturpolitiske tiltak, og det ble foreslått å opprette institusjoner som Riksteater, Rikskonserter, og Riksgalleri for å bringe kunsten ut til flere.

Jeg vil ikke argumentere for at det finnes noen direkte forbindelse mellom dette tidlige oppropet og dagens kommunale kulturskole. Men initiativet representerer likevel en tidlig forståelse av at kunst og kulturopplevelse er et grunnleggende menneskelig behov, og dermed bør være tilgjengelig for alle - et prinsipp som altså har bidratt til å legitimere en offentlig kulturskole med en åpen og sosial profil:

Musikkskolens formål var å gi et undervisningstilbud i musikk til alle barn og unge, uavhengig av bosted og økonomi som et frivillig tilbud utenom den obligatoriske skolen. (Dugstad 1989: 22)

Kulturskolens funksjon og formål kan også sees i en større sammenheng, som her med utgangspunkt i Schannings (2000) fremstilling av det han kaller ”det moderne prosjekt”:

Schanning går helt tilbake til 1500-1600-tallet og beskriver hvordan boktrykkerkunsten, kapitalismens inntog og de nye naturvitenskapene bidro til utvikling av et nytt og opplyst tenkesett, kjennetegnet av troen på frihet, fremskritt og sannhet.

Det er en moderne forestilling at vi kan påvirke våre livsbetingelser og vår historie som handlende subjekter, og i det moderne prosjektet spiller også kunsten, eller ”det

skjønne” en viktig rolle. Troen på fremskritt for individ og samfunn ble knyttet sammen med, og uttrykt gjennom kunsten (s. 9-14).

Den historiske utviklingen i retning av dagens kulturskole, mener jeg kan sees i lys av ”det moderne prosjekt” – med vekt på betydningen av kunnskap og kunst i individets frigjøring. En offentlig kulturskole hvis hovedambisjon er å tilby opplæring i kunstneriske uttrykksformer for alle som ønsker det - uavhengig av sosiale faktorer, må kunne sies å være preget av – for ikke å si et produkt av en slik filosofi.

Kommunale musikkskoler betydde i praksis at musikkundervisningen ikke lenger bare fantes i de store byene, men også ute på landsbygdene. En offentlig musikkskole ble også et alternativ til dyr privatundervisning, og en rekrutteringsarena for norsk musikkliv utenfor store bygder og tettsteder<sup>9</sup>:

I forhold til utfordringer knyttet til sentrum/periferi-dimensjonen i norsk politikk, har de kommunale kulturskolene derfor vært et viktig bidrag for desentralisering av kulturtilbud:

Det er grunn til å anta at utviklingen av musikk- og kulturskolene er en av hovedårsakene til at Norge har god rekruttering til kulturlivet, særlig til ulike orkestre og musikkgrupper. (St. Meld nr 39(2002-2003:23)

Arbeiderbevegelsen hadde i mellomkrigstiden en klar ambisjon om en uavhengig og sterk arbeiderkultur. Som del av det politiske maktspillet om ”de kulturelle produksjonsmidlene” etter Marx` terminologi (Schaanning 2000: 14), etablerte bevegelsen sine egne kulturinstitusjoner, tiltak og tilbud som motvekt til de borgerlige verdier og institusjoner. I sammenheng med arbeiderbevegelsens kulturkamp, kan etablering av en offentlig kulturskole sees som et alternativ til tidligere tiders privatundervisning - hvilket kun var tilgjengelig for borgerskapets barn.

Da Arbeiderpartiet kom i regjeringssposisjon etter krigen, ble ideer, tanker og verdier knyttet til arbeiderkulturen inkludert i kulturpolitikken. Slik fikk vi i tillegg til folkeopplysningstanken også en vektlegging av *kulturelt demokrati*. Dette betydde at alle typer kunst- og kulturuttrykk har verdi og må ivaretas, ikke bare tradisjonell finkultur som opera og symfoni-orkestre.

---

<sup>9</sup> Opplysninger fra intervju ved Trondheim kommunale musikk- og kulturskole 13.02.07

Med sosialdemokratenes dominerende posisjon i norsk etterkrigspolitikk, fulgte dermed et *utvidet kulturbegrep*. Dette favnet langt videre i hva som kan defineres som kulturell aktivitet, og følgelig bli ansett som et offentlig ansvarsområde med rett til økonomisk og politisk støtte. I sin videste form inkluderes også idrett i det utvidede kulturbegrepet, slik premissene ble lagt ved etableringen av Arbeidernes Idrettsforbund i 1924 (Mangset 1994: 124-125).

I og med at kulturskolen skal være en arena for barns egen kultur og utfoldelse, kan kulturskolen sies å være en institusjon som gir rom for en utvidet og relativ kunstforståelse.

Vektlegging av det utvidede kulturbegrepet skjøt for alvor fart på 1970-tallet med inntoget av ”Den nye kulturpolitikken”, som Mangset (1994) omtaler som den tredje perioden i norsk kulturpolitikk. Den erstattet myndighetenes tidligere usystematiske og tildels liberalistiske tilnærming til kulturfeltet frem mot andre verdenskrig, og det mer planmessige oppbygningsprosjektet fra 1945 med demokratisering av kulturen som hovedanliggende - henholdsvis omtalt av Mangset (1994) som kulturpolitikkenes første og andre periode ( s. 120-121).

Å fremme lokaldemokrati, respektere regionale særpreg og desentralisere kulturpolitisk myndighet fulgte med som vesentlige trekk ved den nye kulturpolitikken. Kulturmeldingene fra tidlig på 70-tallet vektla organisering av kulturlivet i kommuner og fylkeskommuner med egne kulturstyrer, støtteordninger for lokalt kulturliv og nye administrative løsninger (s 153).

Offentlig styring av kulturområdet har blitt – og blir fortsatt ansett som en buffer mot kommersialisering og ensretting av kulturelle uttrykk, men det har skjedd en gradvis endring av statens kulturpolitiske inngripen overfor kommunene. Direkte styring i form av lover, pålegg og administrasjonsløsninger, ble gradvis erstattet av en mer indirekte styringsmodell, der kommunene i stedet ble oppfordret til å prioritere ulike formål. I hovedsak var strategien å gi øremerkede midler til formål det fra sentralt hold var ønskelig å prioritere. Men etter hvert som antallet av slike øremerkede ordninger økte, ble det klart at lokale myndigheters innflytelse over egen kommune ble kraftig svekket. I 1986 ble derfor et såkalt ”Nytt inntektssystem” innført.

Dette innebar at kommuner og fylkeskommuner i større grad fikk overført statlige midler i form av rammetilskudd uten medfølgende føringer. Omleggingen gjorde spesielt kulturområdet utsatt for omprioritering og nedskjæringer, fordi tjenester og

tilbud i liten grad var og er beskyttet av lovregulering og minstekrav. Oppfatningen har derfor vært delte om det nye inntektssystemet.

Dette inntektssystemet fremmet lokalt selvstyre og nytenkning på tvers av tradisjonelle sektorgrenser og profesjonsinteresser, men mange har også hevdet at det har bidratt til å svekke nasjonale likhetsprinsipper.

Kulturområdet preges i følge Mangset (1984) av dårlig utbygd administrasjon og liten grad av profesjonalisering. Han påpeker derfor at lokal kulturadministrasjon i liten grad har vært i stand til å garantere for det lokale kulturtilbudet i fravær av statlig styring (s 158-162).

Bortfall av øremerkede tilskudd fra staten, fjerning av tak på skolepenger og andre betingelser for statlig støtte, innebærer en fristilling av kommunene og representerer dermed en ny situasjon for kulturskolene. Til tross for at tilbudet er lovfestet, og følgelig ansett som et viktig formål å ivareta, sies det lite om krav til innhold og kvalitet. Kulturskolene må også i større grad konkurrere direkte med andre mer regulerte kommunale formål.

Det kan kanskje likevel hevdes at kulturkolens nærhet til utdanningssektoren så langt har vært sikret en noe sterkere regulering og større beskyttelse enn det som har blitt det øvrige kommunale kulturlivet til del. Lovparagrafen om kulturskoledrift som siteres innledningsvis i kapittelet, er et eksempel på dette. Kulturskolen har også vært i noe av en særstilling i og med at ordningen med øremerkede tilskudd ble beholdt helt frem til 2004. Noen kommuner har også valgt å plassere kulturskolen administrativt og politisk sammen med skoleformål. Dette er eksempelvis tilfelle i Trondheim, noe jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 7.

## **2.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg villet gi et oversiktsbilde av kulturskolefeltet, og sentrale forhold som har bidratt til å gi kulturskolene form og innhold.

En kommunal kulturskole er et frivillig undervisningstilbud i tillegg til, og i tilknytning til den obligatoriske skolens estetiske fag, og representerer en arena som i større grad enn den obligatoriske skolen kan gi rom for barns egen kultur og uttrykkmåter.

Kulturskolen skal gi et opplæringstilbud til alle som ønsker det - uavhengig av geografiske, økonomiske eller sosiale forhold. Opprinnelig omfattet skolene kun



vokal- og instrumentalopplæring, men tilbudet har etter den spede begynnelsen på 70-tallet, utviklet seg til også å omfatte andre uttrykk.

Kulturskolen må i følge Rishaug(1981) betraktes som et skoleslag, og ikke som et ordinært fritidstilbud ettersom:

Musikk er et fag for alle, og undervisningen må bygge på den forutsetning at alle har musikalske evner som kan utvikles. (s. 129)

Sitatet poengterer at det er ønskelig å stimulere barn og unge til å oppdage sine kunstneriske interesser i eget tempo og på egne premisser, en grunnholdning som etter innføring av L 97, i stor grad må sies å gjennomsyre kunnskaps- og læringssynet i hele skoleverket. Det har også vært et viktig normativt aspekt ved kulturskolens virksomhet at barn og unge skal ha valgmuligheter i fritiden, og de kommunale kulturskolene har vært et viktig bidrag for desentralisering av kulturtilbud.

Kulturskoletilbudet ble lovfestet i 1997, men det er fortsatt opp til den enkelte kommune hvordan tilbudet skal utformes. Man ser derfor for seg en utvikling av kulturskolene i retning av lokale ”kulturpedagogiske kompetansesentra” for grunnskoler og foreningsliv i tråd med lokale behov og forutsetninger. Det eksisterer få rammer og retningslinjer for hvordan tilbudet skal utformes og kvalitetssikres, og Rishaug (1981) sier at enhver form for utestengingsmekanismer virker sosialt diskriminerende og bidrar til å undergrave kulturskolens ideologiske fundament som er en kulturskole for alle.

Å beskjeftige seg med kunst og kultur ble politisert med sosialdemokratenes dominerende posisjon i norsk etterkrigs-politikk, og det ble et mål både å gi alle lag av befolkningen tilgang på tradisjonell høykultur, og å heve verdien av folkelige kulturuttrykk med å innføre det utvidede kulturbegrepet.

En slik ”ja takk, begge deler”- profil kan sies også å prege den norske kulturskolen - til forskjell fra hvordan man har innrettet seg i de andre nordiske landene. Rishaug frykter at ”Ja takk, begge deler”-tenkningen i kombinasjon med få bindende retningslinjer kan gjøre kulturskolene utydelige, og dermed svekke motivasjonen hos bevilgende myndigheter. En problemstilling som er aktualisert etter den økonomiske omleggingen i 2004 som gir kommunene større handlefrihet.

Kulturskolene vil stille svakt sammenliknet med andre, mer regulerte formål, så lenge virksomheten først og fremst sees som fritidsaktivitet, heller enn et viktig opplæringstilbud.

## Kap. 3 Kulturskolens grunnverdier

Vår rolle som politikere er å bygge et dansegulv så menneskene kan danse sitt eget liv. Vi skal ha flere barn på dansegulvet som kan danse sitt eget liv, og jeg vil bygge et dansegulv for dem. (Kunnskapsminister Øystein Djupedal)<sup>10</sup>

I dette kapittelet tar jeg for meg de grunnverdiene jeg har kommet frem til at ideen om en offentlig kulturskole kan sies å bygge på. Jeg har i arbeidet med å identifisere grunnverdier, benyttet meg av mange ulike kilder som favner både kultursosiologiske, kunstfilosofiske og pedagogiske perspektiver. Jeg lar også Rishaug (1981), som en representant for sentrale premissleverandører på feltet, slippe til gjennom artikkelen ”Musikk og skole”.

Her, som i forrige kapittel, er det hensikten å skape et oversiktsbilde over feltet. Imidlertid er min innfallsvinkel ikke først og fremst utviklingen av kulturskolefeltet som sosial form, men derimot de verdier som i henhold til generativ prosessanalyse ligger til grunn for de valgene som feltets sosiale aktører handler etter.

Kapittelet er todelt, og under punkt 3.2 setter jeg verdigrunnlaget i sammenheng med en redegjørelse for det jeg ser som viktige *strukturelle betingelser* i betydningen forhold som innvirker på, eller legger premisser for valgene de sosiale aktørene gjør (Barth 1966: 15). Jeg har tatt utgangspunkt i følgende spørsmål:

### Hvilke verdier er ideen om en offentlig kulturskole tuftet på?

#### 3.1 Menneskets rett til kunst

Enhver har rett til å delta i samfunnets kulturelle liv, til å nyte kunst og til å få del i den vitenskaplige fremgang og dens goder. (Art. 27<sup>11</sup>)

Det såkalte ”Samordnet musikkforsøk 1974-81” har hatt omfattende betydning for den verdimeslige forankring og organisering av dagens kulturskole.

Prosjektet ble satt i gang etter initiativ fra Trondheim kommunale musikkskole, og kom etter hvert også til å omfatte musikkskolene i Bjugn og Sandnes kommuner. Prosjektet var støttet både av Grunnskolerådet og Forsøksrådet, og hensiktet var å finne nye løsningsmodeller for å sikre en grunnleggende vokal- og

---

<sup>10</sup> Klassekampen 25.11.06

<sup>11</sup> FNs Menneskerettighetserklæring

instrumentalopplæring for barn. Blant hovedmålsetningene i prosjektet var koordinering og forbedring av den offentlige musikkundervisningen i alle skoleslag. Man ønsket videre å fjerne flest mulige stengsler av økonomisk og sosial art, og å få bukt med holdningen om at musikkundervisning kun angikk begavede talenter (Eikemo 1999: 14).

Samordnet musikkforsøk er til nå det mest omfattende utviklingsarbeidet som er gjennomført på kulturskolefeltet, og var den direkte årsaken til at skoleslaget fikk statsstøtte i 1983.

Den ideologiske og pedagogiske plattformen som anbefalingene fra Samordnet musikkforsøk resulterte i, ble på 1970- og 1980-tallet oppfattet som nokså radikal, men er i dag allment akseptert. Kort oppsummert var konklusjonen at man skulle etterstrebe ”En best mulig undervisning til flest mulig – rimeligst mulig”, hvilket innebar at:

- skolepengesatsene skulle holdes lave
- skolene skulle være åpne for alle og uten opptakskrav
- det skulle satses på kvalitet og kvalitetsutvikling
- elevene skulle få undervisning tilpasset sine evner og sitt nivå (Eikemo 1999: 14-15) .

Den daværende lederen for Samordnet musikkforsøk i Trondheim, og nåværende direktør i Norsk kulturskoleråd, Harry Rishaug skrev i etterkant av forsøksperioden en oppsummerende artikkel kalt ”Musikk og skole” (1981). Her konkluderte han med at erfaringene fra Samordnet musikkforsøk bekreftet en grunnleggende oppfatning om at musikalske og kreative evner er å betrakte som iboende menneskelige egenskaper.

En naturlig konsekvens var i følge Rishaug at ”...de kommunale musikkskolene – på samme måte som grunnskolen – måtte bli en skole for *alle*” (s. 128). Altså uten barrierer av økonomisk, sosial eller geografisk art, og med fravær av andre opptakskrav enn den enkeltes musikalske eller kunstfaglige interesse (s. 130).

Rishaug bygger denne uttalelsen på en oppfatningen om at musisering, og andre estetiske uttrykksformer, representerer viktige kilder til menneskelig og intellektuell modning og utvikling, og at kulturskolen i så måte representerer en viktig arena (s. 127).

Oppfatningen om at evnen til, og behovet for kreativ utfoldelse er genuint menneskelig, kan finne støtte i både kunstfilosofisk og pedagogisk litteratur: Klausen (1977) tar for seg kunstens ulike funksjoner, og trekker blant annet frem *kunst som uttrykk for skapertrang*. Han viser til antropologen Franz Boer (1955) som i studier av ulike folkegrupper og samfunnsformer kom til den følgende viktige konklusjonen: Ingen bruker all sin energi på livets nødvendigheter – uansett hvor harde livsvilkår de måtte ha. Heller ikke er det slik at mennesker som lever i overflod med mye fritid hengir seg til dovenskap og dagdriveri. Uansett folkeslag og samfunnsform; ”alle vier megen energi på å produsere slikt som de oppfatter som vakkert” (Klausen 1977: 55).

Hos Jon-Roar Bjørkvold (1992) heter det at:

(...)Lyd, rytme og bevegelse er altså av bærende betydning for mennesket like fra fosterstadiet, fysisk så vel som psykisk allerede i denne livsfasen legges grunnlaget for mennesket som et sosialt kommuniserende og musisk sansende vesen. Vi fødes som gryende musiske vesener.

I hans bok ”Det musiske mennesket” poengteres det ufødte barns sensitivitet for lyd, rytme og bevegelse med støtte både i nevrologisk forskning, allmennmenneskelig erfaring og idehistorisk forståelse enda tilbake til Platons ”Lovene”. Der gjøres det et poeng av at selv det ufødte barnet viser behov for fysisk arbeid og stimuli.

Schaanning (2000) sier at beundringen for det skapende mennesket, geniet som hadde mulighet til fullstendig å utvikle sin individualitet og gi sitt bidrag til historiens utvikling, ble introdusert med opplysningstidens moderne tankegang. Kunnskap er frihet til å skape sitt eget liv, sier Schaanning, og i et dannelsesperspektiv handler det om aktivt å forstå verden (s. 14) Med Bjørkvold kan det videre sies at musisk stimulering påvirker barns mulighet til å styre sitt eget liv. Kulturskolens oppgaver kan derfor både knyttes til troen på frihet i modernitetens tankegang, og sies å inneha den samme dannelsesfunksjon som den obligatoriske skolen - med et spesielt ansvar for å utvikle skapertrang og skaperkraft.

Den estetiske dimensjonen som utgangspunkt for læring og opplevelse ble i skolen for alvor løftet frem med Reform 97. Kunst- og kulturformidling ble satt i høysetet, og kulturskolen ble som del av grunnskolens utvidede tilbud ansett som en samarbeidspartner for å bidra til å høyne den kulturelle kompetanse:

Styrking av den kulturelle kompetansen hos barn og unge vil både øke livskvaliteten og være en framtidsinvestering for å møte et stadig økende behov i arbeidsliv og næringsliv. (St. Meld 39 (2002-2003):45)

Det ble derfor anbefalt at kulturskolenes virksomhet bør være tuftet på samme verdi – og menneskesyn som L97 bygger på (Eikemo 1999: 33). Dette er omtalt i læreplanverkets generelle del. Der vises det til at hovedmålsetningen for L 97 er ”Det integrerte mennesket”, der i alt syv arketyper av menneskelige egenskaper må være representert. Blant disse finner vi ”det skapende mennesket”. I planen omtales skapende evner som en forutsetning for å skape utvikling på alle samfunnsområder, og det påpekes at barn og unge trenger arenaer hvor deres fantasi, forestillingsevner og skapertrang kan komme til uttrykk (s. 21).

Rishaug mener at ”...en logisk konsekvens av den bærende ide` om elevsentrert, prosessorientert undervisning er at et fullverdig musikkopplæringstilbud må anses som *en menneskerett*” (s. 127).

Dette argumentet finner støtte også i en rapport utarbeidet av svenske Redd Barna kalt ”Musikk om du er rik” (2002). Undersøkelsen tar for seg det svenske musikkskolesystemet som ikke er underlagt noen form for offentlig regulering, og som dermed er høyst varierende utbygd og prislagt. Det dokumenteres at mange barn i Sverige – i særdeleshet minoritetsbarn, ekskluderes fra tilbudet som følge av at prisen blir for høy. Det argumenteres for at dette er svært uheldig sosialt og menneskelig sett – både for den enkelte som rammes og i en større, samfunnsmessig sammenheng.

Tilgang på opplæringstilbud innen kunst og kultur, er viktig ut ifra mange hensyn, og deriblant som plattform for integrering og mellommenneskelig forståelse, heter det her (Redd Barna 2004).

Redd Barna bygger sin argumentasjon rundt FN’s barnekonvensjon, artikkel 31 hvor det heter at:

(...) partene skal respektere og fremme barnets rett til fullt ut å delta i det kulturelle og kunstneriske liv og skal oppmuntre tilgangen til egnede og like muligheter for kulturelle, kunstneriske, rekreasjons- og fritidsaktiviteter.

Dette sitatet må kunne sees som et relevant uttrykk også for kjerneverdier i den norske kulturskolen. At tilgangen på et estetisk opplæringstilbud kan betraktes som en menneskerett kan også understøttes av at kulturell deltakelse opptrer som en

selvstendig levekårsvariabel i statistikk produsert blant annet av Statistisk sentralbyrå<sup>12</sup>. Kulturskolen må inkluderes som en viktig arena for å fremme integrering, kulturelt mangfold og mellommenneskelig forståelse også i følge signalene i kulturmeldingen St. Meld 48 (2002-2003) ”Kulturpolitikk fram mot 2014” og St. Meld 39 (2002-2003) ”Ei blot til lyst”, hvor det sies at det skal arbeides for å unngå at kulturskolenes tilbud ikke bare skal appellere og henvende seg til ”de få, utvalgte” (s. 39- 40).

Som en personlig bemerkning kan jeg tilføye at som lærer og pedagog har jeg selv erfart viktigheten av at elevene stimuleres til selvrefleksjon i sitt eget arbeid.

En forutsetning for selvrefleksjon er at elevene kjenner seg selv, sine sterke og svake sider, og ikke minst sine grenser. I denne sammenheng kan den trening og utfoldelse som kulturskolene kan tilby, være en verdifull arena for vekst og modning.

### **3.2 Sosialdemokratiske likhetsprinsipper**

”Opplysning er menneskets utgang av sin selvforskyldte umyndighet”.

(Immanuel Kant 1922: 169)

I avsnittene ovenfor har det handlet om idealisme og kunstfilosofi, men kanskje først og fremst om et bestemt menneskesyn. Det underliggende kunstbegrepet som følger med dette perspektivet, er at kunst besitter en egenverdi. Det er kunstens egenverdi som er viktig, og som skal oppleves og erfares på egne premisser. Behovet for å beskjeftige seg med kunst sees som genuint menneskelig, og evnen til å forstå kunst sees som en iboende egenskap. I kilder der det argumenteres ut ifra dette perspektivet, opplever jeg ikke at kunstens innhold og funksjon problematiseres i nevneverdig grad.

Dette står i et motsetningsforhold til middel/mål-tenkningen, der tilgang til kunst- og kunstopplevelser har vært sett som virkemidler i kampen for å jevne ut sosiale forskjeller. Dette er forenlig med tankene som lå til grunn for sosialdemokratene ambisjon – altså det jeg karakteriserer som et politisk kulturbegrep i kapittel 1, og omtaler som kulturdemokratisering i kapittel 2.

I forlengelsen av et slikt perspektiv på kunstens betydning, representerer kulturskolen en mulighet for barn som ikke ellers ville hatt tilgang til, eller ville fått opplæring i

---

<sup>12</sup> [www.ssb.no/emner/07](http://www.ssb.no/emner/07) (oppsøkt 15.10.06)

høykulturelle uttrykksformer. Den kan også være arena for et bredt spekter av andre typer kulturelle uttrykk i tråd med prinsippene for det utvidede kulturbegrepet. Det er i tråd med en slik innfallsvinkel til kunstens betydning at de neste avsnittene må sees, der det er uttrykk for betingelser i kulturskolefeltet av *strukturell* karakter som er i fokus. Det jeg her vil belyse er hvorvidt sosialdemokratenes strategier for likhet har lyktes, slik at kulturskolen som arena for sosial utjevning kan sies å ha blitt mindre viktig.

Kåre Torvanger kartla i hovedoppgaven ”Rekruttering til ein open musikksskole” (1982) elevsammensetningen ved Trondheim kommunale musikksskole i etterkant av Samordet musikkforsøk. Hovedspørsmålet var om man gjennom dette utviklingsprosjektet hadde lyktes i å skape et reelt sett åpent tilbud uavhengig av sosiale bakgrunnsvariabler.

Torvanger tok i sin analyse utgangspunkt i en typologi av likhetsbegreper, som hos Mangset (1994) forklarer kulturpolitiske grep i etterkrigstiden:

*Formallikhet* er å betrakte som et liberalistisk likhetsbegrep. Formallikhet gir i prinsippet alle den samme retten til å konkurrere om et gode, men uten at det tas hensyn til ulike forutsetninger som sosial bakgrunn eller økonomiske forskjeller. Mangset sier eksempelvis at innføring av en allmenn grunnskole var et slikt utdanningspolitisk grep.

Etterkrigstidens utdanningspolitikk var preget av målsetningen om å overskride formallikhetens begrensninger. Ambisjonene var å gi folk reelt sett like muligheter på tross av ulike forutsetninger ved hjelp av offentlige ressurser.

Lån, stipender og andre offentlige støtteordninger skulle sørge for at det kun var den enkeltes evner og innsats som fikk avgjøre utdanningsvalg og resultater. Ønsket var dermed å bidra til å gi folk *Ressurslikhet*. Men til tross for slike tiltak, forble rekrutteringen til utdanning skjev.

Mangset sier dette skyldes at barn med forskjeller i sosial bakgrunn, ikke bare har et varierende materielt utgangspunkt, men også ulik kulturell kompetanse, og bare gjennom positiv forskjellbehandling kan man komme nærmere reell *Resultatlikhet* (s. 148-150).

Torvanger mente at musikksskolen i Trondheim i prinsippet ivaretok hensynet til formallikhet med sitt åpne opptak. Med lave skolepengesatser, friplass-ordning for vanskeligstilte, instrumentutleie og undervisning i lokalmiljøet ble også ressurslikhet etterstrebet.

Men hovedkonklusjonen hos Torvangers materiale er at tross ambisjon om å oppnå resultatlikhet, så var elevmassen i Trondheim fortsatt dominert av barn med foreldre som selv hadde musikalsk bakgrunn og kompetanse. Følgelig kunne ikke musikkskolen betegnes som ”åpen” i den prinsipielle betydningen av ordet. Det kan innvendes at kartleggingen ble gjennomført relativt kort tid etter at ”Samordnet musikkforsøk” var avsluttet. Resultatet ville muligens vært annerledes om reformene hadde fått virke noe lenger.

Torvangers undersøkelser ble gjennomført så tidlig som i 1982, og man kan spørre seg om det er sannsynlig at resultatet ville blitt et annet om samme undersøkelse ble gjennomført i dag. Er det sannsynlig at elevsammensetningen ved norske kulturskoler i dag er mer variert enn for 25 år siden?

Nye data tyder på at den sosiale mobiliteten er overraskende liten til tross for de siste tiårenes utdanningsrevolusjon. Det er fortsatt de få om foretar ”klassereiser” i løpet av sitt livsløp, og foreldrenes økonomiske situasjon, yrkesvalg og utdanning er fortsatt svært bestemmende for barnas livsvalg og muligheter<sup>13</sup>.

Olav Korsnes og Johs. Hjellbrekke fra Institutt for sosiologi ved Universitetet i Bergen har undersøkt graden av valgfrihet, og konkluderer med at den sosiale mobiliteten faktisk har blitt mindre i løpet av siste generasjon. Deres analyse indikerer at de som er født i 1955, relativt sett stiller seg 6 prosent mer åpne for sosial mobilitet enn de som er født i 1970.

”Den totale mobiliteten i samfunnet har blitt så stor at det kan feste seg et inntrykk av at det ikke finnes barrierer lenger, men det gjør det,” sier Hellbrekke.

Også professor i sosiologi ved Universitet i Oslo, Marianne Nordli Hansen, har avdekket samme tendens i sin forskning på sosial mobilitet i det norske samfunnet. Nordlis materiale tyder på at foreldrenes økonomi har fått større betydning for hvorvidt barna, fullfører en høyere utdanning. I etterkrigstiden var alle muligheter til stede - med blant annet negativ rente på studielån over mange år. Men dette ble avløst av stigende arbeidsløshet og høyere renter. Dette svekket motivasjonen for å investere i langvarig utdanning for mange med en begrenset økonomi.

Grunnprinsippet med en offentlig finansiert skole er at alle skal ha mulighet til å utvikle sitt talent og sine evner - uavhengig av hva eller hvor de kommer fra. Jeg har i kapittel 2 argumentert for at kulturskolen er å betrakte som et skoleslag, og som en

---

<sup>13</sup> Deler av opplysningene nedenfor er hentet fra en artikkel i Klassekampen 25.11.06



del av grunnskolens utvidede utdanningstilbud. Dermed må undersøkelsene foretatt omkring sosial reproduksjon i skolesystemet, også kunne sies å være relevant for kulturskolene.

I sin bok unngår Korsnes og Hjelldrekk bevisst bruk av ”klassereise” om sosial mobilitet, fordi deres oppfatning er at begrepet bidrar til å individualisere et problem av strukturell karakter. Det strukturelle ved problemstillingen viste seg gjennom forskning på 1700 personer med tilknytning til samfunnets elite.

Det virket som om eliten gjennom sine valg og preferanser forsterket eksisterende ekskluderingsmekanismer. Utdanningssystemet bidrar i følge Hjelldrekk til å sluse ”elitekjernen inn i sine egne konstellasjoner og nettverk:

Barrierene er sterkest på toppen og bunnen av utdanningshierarkiet. Det er et sikkerhetsnett for dem på toppen mot å falle for langt ned – og det er en stadig brattere stige for dem på bunnen.

Elitens vern om sine privilegier slik Hjelldrekk og Korsnes beskriver det, kan sees i lys av Pierre Bourdieus begreper *habitus* og *kulturell kapital*, og en holdning om at kunsten er eksklusiv i sitt vesen.

Habitus beskrives hos Solhjell (1995) som en varig, strukturerende struktur som påvirker vårt handlingsrom og våre handlemåter. Habitus er et produkt av forhold som sosial arv og miljøpåvirkning (s. 69-70).

Solhjell sier at et begrep som habitus er problematisk å skulle forholde seg til i norsk kulturpolitisk debatt. Han mener at det til tross for at den sosialdemokratiske innstillingen har vært at alle både har rett til, og forutsetninger for å oppleve kunst, er fortsatt holdningen blant mange at kunst ikke angår dem. Habitus; et produkt av sosial bakgrunn, er derfor et hinder for demokratiseringstankegangen i kulturpolitikken, i følge Solhjell. Det er problematisk å fokusere på at kunstinteresse kan være betinget av klasse eller sosioøkonomisk tilhørighet fordi det kan svekke legitimiteten for offentlige tilskudd til kulturaktiviteter. Han påpeker også at det utvidende kulturbegrepet slik det er omtalt tidligere i kapittelet, ble skapt av sosialdemokratene blant annet for å imøtegå en slik kritikk (s. 70).

Alfred Oftedal Telhaug, en autoritetsperson i norsk skolepolitisk historie, viser til at det uansett partipolitisk tilknytning har vært gjennomgående oppslutning om like muligheter i skole og utdanning. I følge en kartlegging han har gjennomført har ingen annen politisk verdimålsetning vært like samlende som likhetsprinsippet i skolen.

Telhaug tolker dette som en kombinasjon av nasjonal egoisme og sosial rettferdighet: ”...vi er en så liten nasjon at vi ikke har råd til å *ikke* skolere våre talenter ”.

Men både eldre og nyere forskning viser altså at det er vanskelig å oppnå likhet selv i et lite land med egalitære holdninger og utstrakt bruk av offentlige ressurser. Det er langt igjen i så måte, og etter tiår med reformtenkning kan en spørre seg om strategien er feilslått. Helbrekke tror ikke det nødvendigvis er reformtankegangen som skal angripes for at problemene med sosial reproduksjon fortsatt preger utdanningssystemet, men han mener på den annen side at utdanningsreformer heller ikke alene er svaret på problemet. Likevel kan neppe mangel på suksess brukes som argument for å bygge ned ordninger som skal sørge for lik tilgang uten en alternativ strategi - om de grunnleggende verdier og holdninger da fortsatt er tilstede.

Fristilling av kommunene i 2004 representerer en utfordrende situasjon for kulturskolene som nå i større grad må konkurrere om bevilgninger i direkte konkurranse med andre, mer regulerte kommunale formål. Dette kan også sies å være et skritt vekk fra reformtankegangen og likhetsprinsippene som har preget utdanningssektoren i etterkrigstiden, og representerer også et brudd med hovedkonklusjonen i Redd Barnas rapport fra det svenske musikkskolesystemet:

Redd Barna anser at Sveriges kommuner bør ta sitt ansvar og gjøre de kommunale musikkskolene tilgjengelige for alle barn, uavhengig av foreldrenes inntekt. Kommunepolitikere må ta hensyn til fattige barns forutsetninger når de fattet beslutninger som angår deres hverdag. (...) Skjer ikke dette er det regjeringens ansvar å sikre at retten til lek og fritid omfatter alle barn, uavhengig av hvor i landet de bor. (Redd Barna 2002: 12)

<sup>14</sup>

Den svenske musikkskolen er som omtalt i kapittel 2, den av de nordiske modellene det er mest naturlig å sammenlikne norsk praksis med. Følgelig kan det være en tankevekker at det her manes til sterkere involvering fra sentrale myndigheter.

---

<sup>14</sup> Sitatet er oversatt fra svensk.

### 3.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet valgt å se grunnverdiene for en offentlig kulturskole som forankret på den ene siden i ideologiske forestillinger om det genuine, og i sosialdemokratisk kulturpolitikk på den andre. Perspektivene griper inn i hverandre, og argumenter for å opprettholde en offentlig støttet og finansiert kulturskole kan finnes i begge perspektiver.

Rishaug (1981) konkluderer med at erfaringene etter Samordnet musikkforsøk bekrefter oppfatningen om at musikalske og kreative evner er å betrakte som iboende menneskelige egenskaper. En naturlig konsekvens må i følge Rishaug være at kulturskolen – på samme måte som grunnskolen – må være en skole for ”alle”, uten økonomisk eller sosial stengsler - hvilket forutsetter offentlig støtte og finansiering. Rishaug mener også at det å ha tilgang på et opplæringstilbud i kunst må anses som en menneskerett på linje med annen grunnutdanning.

Jeg ser formålet med en offentlig kulturskole i sammenheng med troen på frigjøring av individet i modernitetens tankegang. Musisk stimulering og kunnskap er viktig for å gi barn livskvalitet og muligheter til å påvirke egne liv med utgangspunkt i en bred kompetanse.

Både eldre og nyere forskning viser det som må kunne karakteriseres som beskjeden grad av sosial mobilitet - til tross for utstrakt bruk av offentlige ressurser gjennom mange år. Mangset (1994) sier at en bare kan ha håp om å oppnå reell resultatlikhet gjennom positiv forskjellsbehandling. Fristilling av kommunene i 2004 representerer derfor en utfordring for kulturskolene som nå i større grad må konkurrere om bevilgninger - i direkte konkurranse med andre, mer regulerte formål. Dette kan dermed hevdes å representere et skritt vekk fra reformtankegangen og likhetsprinsippene som har preget utdanningssektoren i etterkrigstiden.

## **Kap. 4      Ambisjoner og føringer for kulturskolene**

### **4.1 Føringer**

I dette kapittelet presenterer jeg et selektert utvalg styringsdokumenter som på ulike vis tar opp i seg regulering av kulturskolenes virksomhet i tiden før og etter den økonomiske omleggingen i 2004. Ulike styringsdokumenter har vært avgjørende kilder for å kunne skaffe oversikt over feltet. Jeg finner det derfor riktig å kommentere kildene jeg anser som mest sentrale med hensyn til deres innhold, form og anvendbarhet som styringsverktøy.

Jeg trekker fram stortingsmeldinger, lovreguleringer og departementsoppnevnte utredninger som er sentrale for å kunne si noe om hvilken plass kulturskolene gis, og i hvilke sammenhenger og ordelag deres oppgaver blir omtalt. Det sistnevnte momentet problematiseres i kapittelets siste del - med utgangspunkt i noen kjernebegreper fra språk- og argumentasjonsanalyse.

Innholdet i dette kapittelet må sees i henhold til kategorien *valg* i den generative prosessmodellen - i betydning ambisjoner og føringer slik de har nedfelt seg i styringsdokumenter på feltet.

### **Hvordan omtales kulturskolenes formål og organisering i sentrale styringsdokumenter?**

### **4.2 Lovregulering**

#### **1) Forslag til allmenn kulturlov**

I en pressemelding fra Kultur- og kirkedepartementet i anledning av at dette lovforslaget ble sendt ut til høring, slås det fast at kulturloven<sup>15</sup> skal bidra til å gi kulturområdet større tyngde og status som offentlig ansvarsområde. Å innføre en allmenn og generell kulturlov oppfyller et av regjeringens mål i Soria Moria – erklæringen (2005:60)

Staten har i følge lovforslaget, et overordnet ansvar for å stimulere til at det i hele landet skal finnes et variert og mangfoldig kulturtilbud, slik at alle har muligheter for deltakelse. Staten kan ivareta sitt ansvar ved hjelp av både økonomiske, informerende og organisatoriske virkemidler, iflg. § 3.

---

<sup>15</sup> Fullstendig lovforslag finnes i vedlegg 5.

Ansvarsområde for fylkeskommuner og kommuner beskrives i de samme termene, men i tillegg ilegges fylkeskommuner og kommuner ansvaret for å påse mest mulig stabile utviklingsvilkår for kulturlivet ( § 4 ).

Lovforslaget er svært generelt i formen, og gir store muligheter for tolkning og tilpasning. Kulturminister Trond Giske har uttalt at det til tross for loven, fortsatt skal gis stor frihet til å utforme kulturtilbud og aktiviteter i tråd med kommunal politikk og lokale prioriteringer<sup>16</sup>. Forslag til Allmenn kulturlov (2006) omtaler ikke kulturskolen spesielt, men må likevel sies å være relevant som en generell rettesnor for offentlig kulturinnsats.

## **2) Opplæringsloven**

I § 13-6 heter det at:

Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskuletilbod til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.

Med unntak av denne paragrafen, samt §14-1 om tilsyn og §15-1 som informerer om forvaltningsloven, gjelder ikke lovteksten i opplæringsloven som sådan for musikk- og kulturskoler. Dette betyr blant annet at skoleslaget er fritatt for kompetansekrav for lærere (§10-1) og også for rektorkravet (§9-1). Følgelig kan kommunene velge en organisering uten en faglig ansvarlig rektor, og lærerne er ikke pålagt pedagogisk utdanning. Kommunene står fritt til å ansette eller engasjere også lokale kunstnere eller andre ressurspersoner som lærekrefter. Undervisningstilbudet vil derfor variere med hva som er tilgjengelig av kompetanse til enhver tid (St. Meld 39(2002-2003) : 24). Innlemming av paragrafen om kulturskole i 1997 skulle sikre skoleslaget, og videre stimulere til lokale samarbeidstiltak og sambruksordninger mellom kulturskole, grunnskole, det frivillige kulturlivet, lokale kunstnere etc. - for på den måte å gi et bredest mulig tilbud (Eikemo 1999:4).

Det er i ettertid blitt påpekt at det lå minimalt med forarbeid til grunn for den endelige lovteksten, som blant annet ikke var med i høringsrundene før opplæringsloven ble endret (St. Meld 39(2002-2003) : 24).

I kirke-, undervisnings- og forskningskomitèens innstilling til Stortingsmelding 39 (2002-2003), var de nåværende regjeringspartienes oppfatning at

---

<sup>16</sup> kulturskoleradet.no/stoffarkiv (oppført 13.02.07)

kulturskolen er svært sårbar - fordi loven ikke sier noe om hva en kulturskole skal være (Innst S nr. 131 (2003-2004) :6). Dette er bakgrunnen for at Norsk kulturskoleråd har igangsatt et arbeid med å utarbeide forslag til forskrifter som kan følge den generelle lovteksten. Det er på nåværende tidspunkt ikke avklart om en forskrift vil bli gjort forpliktende politisk<sup>17</sup>.

I sin masteroppgave ”*Kultur for kultur?*” (2006) undersøkte Solbakken rammevilkår for kulturarbeid i fire kommuner. Generelt var holdningen blant hennes informanter negativ til lovregulering; på den ene siden fordi man frykter at statlig regulering vil hemme lokalt selvstyre og engasjement, på den andre siden fordi man er skeptisk til innholdet. Det siste begrunnes med kommunenes erfaringer med loven om musikk- og kulturskoler. Her pekes det på at grunnet sin svært generelle formulering har loven hatt minimal betydning:

Det vert sagt at musikk- og kulturskoleloven er så generell at har ein tilsett rektor for ein time i veka, er lovkravet innfridd.  
Det vart stilt spørsmål om kva poenget då blei – for dette kunne ende med korkje kvantitet eller kvalitet (s.69)

### **4.3 Utredninger**

Jeg velger å trekke frem to utredninger; Dugstad (1989) og Eikemo (1999).

Utredningene har delvis fungert som underlag for St, meld 39 (2002-2003) ”Ei blot til lyst”, som jeg omtaler under punkt 4.3, og er kanskje de dokumentene som har de mest konkrete og pragmatiske formuleringene om innhold og utvikling i kulturskolene.

#### **1) ”Musikkskolene – en dynamo i det lokale skole- og kulturmiljøet” ,**

##### **Innstilling fra Dugstad-utvalget (KUD 1989)**

Utvalget under ledelse av daværende skoledirektør i Sør-Trøndelag, Bodil Skjånes, ble opprettet for å utrede den daværende musikkskolevirksomheten og musikkskolenes betydning for det lokale musikkliv. Behovet for Dugstad-utredningen kom med erkjennelsen av at musikkskolevirksomheten fra sin spede begynnelse på 1960-tallet hadde fått et betydelig omfang, og var av stor betydning både for grunnskolens musikkundervisning og for lokale kulturaktører.

---

<sup>17</sup> Brev til Departementet vedrørende forslag til forskrift, samt foreløpig utkast til forskrifter finnes i vedlegg 6.

Innstillingen påpekte at musikk skolene med sin desentraliserte undervisning kunne berike nærmiljøet. I tillegg til virksomhetens iboende verdi som opplæringstilbud i musikk, gav musikk skolenes aktiviteter også positive ringvirkninger for skoler, barnehager og kultursektoren forøvrig. Utvalget slo også fast at aktiviteter og tilbud i musikk skolenes regi kunne virke sosialt forebyggende overfor barn og unge som en integrert del av det totale oppvekstmiljøet.

Utvalgets mandat var å analysere situasjonen, fremme forslag til videre utvikling av skoleslaget, og en del av utvalgets anbefalinger er senere gjentatt og bygget på i en rekke sammenhenger. Blant annet ble innstillingen sentral for deler av innholdet i St. Meld 40 (1992-1993) ...vi smaa, en Alen lange, som omtales under punkt 4.5

Dugstad-utvalget tok også opp i seg anbefalingen fra ”Samordnet musikkforsøk 1974-81” om at alle barn skulle ha et tilbud uansett bosted, og at tilbudet måtte være uten opptakskrav. Videre foreslo utvalget at aktivitetstilbudet måtte gjøres bredest mulig, ta opp i seg andre kunstformer enn sang og musikk, og at det burde utarbeides en plan for samordning med grunnskole, barnehage, SFO og det frivillige kulturlivet. Denne anbefalingen ligger indirekte til grunn for Norsk kulturskoleråds ”Rammeplan for kulturskolen – på vei mot mangfold” (2003) som omtales under punkt 4.4.

Det ble anbefalt at musikk skolenes virksomhet skulle knyttes nærmere grunnskolen, og det var også her det første gang ble foreslått å lovfeste tilbudet. Det ble foreslått en mer detaljert lovformulering enn den som senere ble vedtatt, og utvalgets anbefaling ble dermed ikke tatt til følge på dette punktet. Utvalget foreslo også blant annet en fast fordeling av det økonomiske driftsansvaret med 45 prosent hver til stat og kommune, samt 10 prosent som egenbetaling fra elevene – noe som heller ikke ble vedtatt (Eikemo 1999: 30-31)<sup>18</sup>. Dugstad-utredningens forslag om fastsettelse av tak på egenbetaling ble derimot gjennomført med en øvre grense på kroner 1600 per år - en ordning som altså ble opphevet i 2004.

## **2) ”Kulturskolen – kunststykket i kommunenes satsing for et rikere lokalmiljø”, Utredning fra Eikemo-utvalget (KUF 1999)**

Denne utredningsgruppen fikk sitt mandat i forlengelsen av at lovparagrafen ble vedtatt i 1997. Dette skapte behov for å samle og oppsummere erfaringer fra ulike forsøksprosjekter, og som utgangspunkt for videre utvikling og fremtidig organisering. Dette dokumentet har derfor til en viss grad fungert som premissleverandør for skoleslaget i mangel av en formell forskrift til lovparagrafen, slik Norsk kulturskoleråd ønsker, og i fravær av en mer detaljert ordlyd i loven, slik Dugstad-utvalget foreslo (s. 81).

Utredningen blir fortsatt referert hyppig, og fungerte som grunnlagsdokument for den sentrale stortingsmeldingen ”Ei blot til Lyst - om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen” St. Meld nr 39 (2002-2003)<sup>19</sup>.

Eikemo-utvalget viderefører hovedtrekkene i Dugstad-utvalgets innstilling ti år tidligere. Blant temaene som behandles er fremtidig innhold, omfang og organisering, med tilhørende konsekvensutredning og forslag til økonomisk tilrettelegging. Det dras også sammenlikninger med tilsvarende tilbud i andre land. Sentrale grunnlagsdokumenter drøftes og kommenteres, og behovet for koordinering og veiledning er også viet et eget kapittel (Eikemo 1999: 6).

Det blir slått fast at undervisningen skal foregå i elevens nærmiljø, og at musikk- og kulturskolen må ha egne tilpassende lokaler for undervisning. Selv om det er kommunene selv som vedtar omfanget, anbefaler utvalget at tilbudet i praksis bør gjøres gjeldende for alle barn og unge i kommunen, slik at antall elever i kulturskolen tilsvarer minst 30 prosent av elevene i grunnskolen. Dette i tråd med målsetningen fra St. Meld. 40 ”vi smaa, en Alen lange” (1992-1993)<sup>20</sup>. På innholdssiden ble det anbefalt at tilbudet skal gjenspeile lokalt særpreg og kulturliv, og utvides til å romme flere kulturelle uttrykk enn kun musikalske. Utvalget anbefaler at Norsk Kulturskoleråd bør få status som et nasjonalt kompetansesenter med ansvar for veiledning av kommunene, og videre at ordningen med øremerkede tilskudd blir opprettholdt (Eikemo 1999: 33).

Regjeringen Bondevik valgte som omtalt i kapittel 2, å se bort fra anbefalingen om fortsatt øremerking med sine signaler i St. Meld 39 ”Ei blot til Lyst” (2002-2003), og

---

<sup>19</sup> St. Meld 39 ”Ei blot til lyst” omtales under punkt 4.5

<sup>20</sup> Omtales nærmere under punkt 4.5.



påfølgende innlemming av øremerkede tilskudd i generelle rammeoverføringer fra og med 2004.

#### **4.4 Rammeplan for kulturskolen og L97**

I fravær av en forskriftshjemmel til lovparagrafen, tok Norsk kulturskoleråd initiativet til utarbeidelse av en rammeplan – til bruk som et verktøy i utviklingen av et variert og mangfoldig kulturskoletilbud. Rammeplanen anses som ledd i et større arbeid med å utarbeide en nasjonal anbefaling for det fremtidige kulturskoletilbudet (Rammeplan for kulturskolen 2003:7). Planen omhandler og kommenterer mål for kulturskolene, de ulike kunstuttrykk og fagområder, forslag til arbeidsmåter og kvalitetsutvikling. Den er altså primært ment som et inspirasjonsverktøy og inneholder forslag til hvordan ulike undervisningsfag kan legges opp. Dermed er planen mer generell enn konkret i formen, og legger opp til mange tolknings- og tilpasningsmuligheter.

Selv om den så langt ikke er gjort politisk forpliktende, er det i Kirke- utdannings- og forskningskomiteens innstilling til St. Meld 39, S 131 (2003.2004), flertallets holdning at rammeplanen skal fungere som verktøy for å forankre kulturskolevirksomheten politisk på lokalplan.

Videre er planen forankret i L97's fokusering på den estetiske dimensjon som utgangspunkt for læring<sup>21</sup>. Der heter det som omtalt i kapittel 3, at kulturskolen som del av det samlede undervisningstilbudet, må bygge på samme verdi- og læringsgrunnlag som det øvrige skoleverket (Rammeplan for kulturskolen 2003:13). L97 legger opp til samarbeid med kulturskolen i form av det følgende generelle mål:

Skolen bør samarbeide med organisasjoner, institusjoner og andre i lokalsamfunnet som arbeider med tiltak for barn og unge. (s. 61, Generell del)

Selv om L97 ofte refereres til som sentral både for kulturskolens elev- og læringssyn, innhold og utforming, er kulturskolen heller ikke her omtalt spesifikt.

---

<sup>21</sup> Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

#### 4.5 Stortingsmeldinger

Jeg presenterer her hovedlinjene fra et knippe stortingsmeldinger fra tidlig 90-tall og frem til dag, der kulturskolen inngår i ulike sammenhenger.

Kulturskolen som institusjon sorterer primært under Kunnskapsdepartementet, men omfattes også av føringer fra Kultur- og kirkedepartementet. Dette både fordi kulturskolen befatter seg med produksjon av kunst og kulturytringer, og fordi kulturskolen ofte plasseres politisk og/ eller administrativt sammen med andre kulturformål ute i kommunene. Dermed er politiske dokumenter fra dette departementet relevante for kulturskolen og inngår følgelig i presentasjonen under.

##### 1) St. Meld nr. 61 (1991-1992) ”Kultur i tiden” (KKD)<sup>22</sup>

”Kultur i tiden” var 90-tallets Kulturmelding, som søkte mot en ny forankring av kunst- og kulturområdet i et stadig mer komplekst og kommersialisert informasjonssamfunn. Meldingen fremhever at kulturtilbud for barn og unge skal være et satsningsområde, og at det er barnas egenaktivitet og mestringsopplevelser som skal settes i sentrum. Dette avhenger av et godt samarbeid mellom grunnskole, musikkskole, lokale kunstnere og kulturlivet forøvrig, heter det. Videre er det viktig at tilbudene kvalitetssikres - både kunstnerisk og pedagogisk.

Kunst- og kulturaktiviteter sees i meldingen som viktige kilder til oppøving av nødvendig kreativitet og evne til kritisk tenkning, for derigjennom å beherske en tiltagende kompleks virkelighet og arbeidsliv. Profesjonelle institusjoner gis et spesielt ansvar for kunst- og kulturformidling til barn og unge, og tilbudet skal holde samme kvalitetsmessige standarder som i kulturlivet ellers (Eikemo 1999: 32).

Denne tankegangen har senere vært sentral blant annet for utforming av ”Den kulturelle skolesekken”, regjeringen Bondeviks landsomfattende prosjekt for å øke omfanget av profesjonelle kunst- og kulturuttrykk i grunnskolen<sup>23</sup>:

Målet er at alle born i framtida skal få oppleve kultur av høg kvalitet og eit stort mangfald, i tillegg til betre høve for deltaking i kulturelle prosessar ved samarbeid med kulturaktørar gjennom heile skulegangen. (St. Meld nr 38 (2002-2003): 13)

---

<sup>22</sup> Kultur og kirkedepartementet

<sup>23</sup> Den kulturelle skolesekken omtales nærmere under punkt 5.2.

## **2) St. Meld nr. 40 (1992-1993) ”...vi smaa, en Alen lange” (UFD)<sup>24</sup>**

Denne meldingen tar opp utviklingen av de kommunale musikkskolene i et eget kapittel, og det gis her tilslutning til de fleste av Dugstad-utvalgets anbefalinger. Generelt videreføres tanken om behov for lokale samarbeidstiltak, og at det er ønskelig å se daværende musikkskoler og kunst- og kulturskoler i sammenheng med dette.

Det påpekes at lokalt og regionalt utviklingsarbeid har medført store endringer med hensyn til struktur og innhold i de tidligere rene musikkskolene. Meldingen var dermed toneangivende i å sette kulturskolene inn i en større sammenheng som pekte frem mot det koordinerings- og kompetansesenteret man ser for seg i dag.

## **3) St. Meld nr. 39 (2002-2003) ”Ei blot til Lyst” – om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen (UFD)**

I denne meldingen ses det som verdifullt at mange kommuner har bygget opp sin kulturskole til å skulle fungere som et kulturpedagogisk kompetansesenter i ulike sammenhenger. Ved å investere i kulturskolen på en slik måte, konsentreres og samles det spisskompetanse som så kan gjøres tilgjengelig for mange aktører, heter det. Dette blir derfor framholdt som god ressursutnyttelse, og den beste måten å sikre at kulturskolen ikke bare appellerer og henvender seg til ”de få utvalgte”, slik det blir uttrykt (St. Meld 39 (2002-2003 : 39- 40). Større likhet skal altså sikres gjennom lokal tilpasning. Kommunene som eiere av både grunnskole og kulturskole, anspores til å tenke helhet og vekselbruk; spesielt i forhold til utvikling av ”Den kulturelle skolesekken”<sup>25</sup>. Det påpekes dessuten at kulturskolens tilbud ikke må stå i et direkte konkurranseforhold med liknede tilbud i privat regi, men heller støtte opp om eksisterende virksomhet (s. 39- 40).

Det refereres til Budsjettinnstilling S nr 12 (222-2003) der komiteens flertall går inn for å beholde taket på skolepenger fra 1993. Men i denne meldingen argumenteres det derimot for å endre ordningen. Begrunnelsen er blant annet at kommunene selv nå bærer omlag 65 prosent av kostnadene ved drift av kulturskolene. Dette bør gi kommunen rett til selv å definere mål for virksomheten, og

---

<sup>24</sup> Utdannings- og forskningsdepartementet

<sup>25</sup> St. Meld nr 38 (2002-2003) ”Den kulturelle skolesekken” (KKD) omtaler heller ikke kulturskolens funksjon og oppgaver spesifikt, men den er her inkludert som en av mange institusjoner som alle skal bidra til å gi barn og unge et godt oppvekstmiljø og kulturell kompetanse.

å fastsette satsene for skolepenger. En slik løsning vil også øke fleksibiliteten og gi kommunene større handlingsrom, i følge argumentasjonen i meldingen. Utviklingen av kulturskolene i retning av å bli lokale kulturpedagogiske sentra vil også svekke behovet for nasjonale mål, heter det (St. Meld nr. 39 (2002-2003) : 41).

Dugstad-utvalgets anbefaling om en prosentfordeling av driftskostnadene på 45/45/10 mellom stat, kommune og elev, er så langt ikke oppnådd (Eikemo 1999: 30-31).

I denne meldingen brukes dette altså som et argument for å overføre et større ansvar til kommunene – noe som antas å kunne bidra til ytterligere å svekke sannsynligheten for en statlig offensiv for å oppnå anbefalingene i Dugstad-utredningen (s. 41).

Det er først og fremst med denne stortingsmeldingen at regjeringen Bondevik legger føringene for den økonomiske omleggingen i 2004.

Det å utvikle kulturskolene i retning av kulturpedagogiske kompetansesentra sees som en egnet strategi også for å sikre en åpen kulturskole. Men jeg vil likevel hevde at meldingen også kan sees som et klart brudd med tidligere ambisjoner for kulturskolen i henhold til nasjonale likhetsprinsipper og kulturskolens ideologiske grunnverdier - slik jeg har skissert i kapittel 3. Med utgangspunkt i Barths (1966) terminologi kan dette dermed betraktes som endring i ”den strategiske situasjonen” - her i betydningen av et skifte - vekk fra etablerte politiske strategier på feltet (s. 9).

#### **4.6 Soria Moria erklæringen**

I kapittel 14 ”Kulturpolitikk ”i Soria Moria-erklæringen finnes regjeringen Stoltenbergs ambisjoner på kulturfeltet. Her heter det innledningsvis at:

Kulturpolitikkenes viktigste oppgave er å legge til rette for et mangfold av ulike kulturtilbud og kunstneriske uttrykk. Et prioritert mål i kulturpolitikken er å sikre at alle får tilgang til kunst- og kulturopplevelser, samt å sørge for at muligheten til å uttrykke seg gjennom kunst og kultur ikke skal være avhengig av geografi eller sosiale skillelinjer.

Videre uttrykker regjeringen at den vil bidra til en høyere prioritering av lokalt kulturliv gjennom å styrke økonomien i kommunesektoren. Dette har senere blitt fulgt opp med ekstraordinære bevilgninger til kommunene i 2006<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> De ekstra bevilgningene i 2006 omtales nærmere i kapittel 5.

Spesielt om kulturskolen heter det:

Regjeringen vil:

”at alle barn skal ha et tilbud om plass i kulturskolen til en rimelig pris.”<sup>27</sup>

Begge disse eksemplene viser at det fortsatt finnes nasjonale ambisjoner for kulturskolen, og at disse dreier seg om like muligheter for en kreativ opplæring. Generelle formuleringer og åpne anbefalinger er likevel det som dominerer i Soria Moria-erklæringens kapittel om kulturpolitikk. Lovhjemmelen fra 1997, kan eksempelvis med sin generelle formulering, sees som noe av et kompromiss mellom hensynet til lokale og nasjonale interesser i forhold til innholdet i Soria Moria-erklæringen.

Det er særlig økning i skolepengesatsene Norsk kulturskoleråd ser på med bekymring. Den rådende holdningen fra sentralt hold etter regjeringsskiftet synes å være at utviklingen må overvåkes nøye, slik at prisene ikke blir så høye at de ekskluderer noen fra å delta. Men etter at taket på kroner 1600 falt bort, er det ikke konkretisert hva som vil bli betraktet som *for* høyt, og Soria Moria-erklæringens målsetning om ”en rimelig pris” føyer seg inn i en pågående ”relativitetsdiskusjon” om hva som er å betrakte som ”rimelig”. Dette temaet behandles nærmere i kapittel 5, der de politiske meningsforskjellene i forkant av den økonomiske omleggingen blir diskutert.

#### **4.7 Nasjonale føringer eller uforpliktende ønsketenkning?**

I stortingsmeldingen og i budsjettproposisjoner fra Kultur- og kirkedepartementet er det vanskelig å finne målformuleringer om regional og lokal utvikling og om viktigheten av å sikre et variert kulturtilbud i ulike deler av landet.

Den tette kontakten mellom stat og fylke/kommune er på mange måter brutt. (NOU 2004:2 pkt 6.18.2)<sup>28</sup>

Å bevege seg inn i diskursanalyse og argumentasjonsteori ligger utenfor rammen av denne oppgaven. Men sitatet ovenfor poengterer det jeg oppfatter som en tendens i det kildemateriellet som er benyttet i arbeidet med denne oppgaven, nemlig at det er vanskelig å finne klare og konkrete beskrivelser som omhandler kulturskolenes

---

<sup>27</sup> [http://odin.dep.no/smk/norsk/regjeringen/om\\_regjeringen/001001-990342/hov000-bn.html](http://odin.dep.no/smk/norsk/regjeringen/om_regjeringen/001001-990342/hov000-bn.html)

<sup>14</sup> Sitatet er hentet hos Solbakken (2006).

virksomhet. Dette gjelder både i nasjonale føringsdokumenter som stortingsmeldinger, planverk og lovreguleringer, men også i andre sammenhenger som politikeres uttalelser i presse og debatt<sup>29</sup>. Heller finner jeg det slik at kulturskolene gjerne omtales med en språkbruk

1) ... som har smak av de store festtaler og følgelig heller liten praktisk overføringsverdi

eller

2) i egenskap av hva kulturskolene kan tilby eller bidra med overfor andre virksomheter, som eksempelvis grunnskolen og aktører i det frivillige kulturlivet.

Jeg vil understreke at tendensen jeg mener å se omrisset av ikke oppfattes som absolutt på noen måte, og det tas høyde for at det i andre kilder enn de jeg har benyttet kan finnes omtale av kulturskolene av mer spesifikk karakter. Men i avsnittene under vil jeg med utgangspunkt i noen sitater illustrere det inntrykket jeg har fått:

### **1) ”...i festtalene..”**

Jeg vil benytte følgende eksempel som en illustrasjon på den vidløftige språkbruken som ofte blir kulturskolen til del:

(...)vi kan vel seie at dei kommunale musikkskulane representerer noe av det mest verdfulle som er skjedd i norsk utdanningsvesen og i kulturlivet elles i åra etter krigen. Det er noe heilt unikt norsk som eg trur svært mange vil setje mykje inn på å ta vare på.

Det var daværende statsråd Einar Førde som uttalte seg til NRK på denne måten den 25 oktober 1980. Anledningen var en interpellasjonsdebatt i Stortinget vedrørende behovet for en statsstøtteordning for musikkskolene (Rishaug 1981: 127). Førde var en viktig støttespiller for innføring av statsstøtteordningen, og sitatet må sees som en illustrasjon på det poenget jeg ønsker å få frem – ikke som en kritikk av statsråden.

At mange uttrykker seg om kulturskolen på en slik vidløftig og generell måte, er imidlertid en del av et større problem – nemlig at lite av det som skrives og menes om kulturskolen er nedskrevet eller uttrykt tilstrekkelig konkret til at det kan fungere som politisk bindende og forpliktende for kommunene som eiere og ansvarshavere. Det er blant annet dette problemet Norsk kulturskoleråd ønsker å bøte på gjennom å utarbeide forslag til forskrifter for kulturskolene i mangel av et forpliktende lovverk (vedlegg 6).

I retorikk- og argumentasjonsteori skilles det mellom *epideiktisk* og *deliberativ* argumentasjon. Epideiktiske argumenter handler om å skape tilslutning til fellesverdier fremfor å betone meningsforskjeller. Dette til forskjell fra deliberativ argumentasjon som representerer klare politiske intensjoner som innebærer forpliktelse (Eide 2004).

Den måten kulturskolen gjerne omtales på, skaper handlingsrom for utforming av virksomheten på lokalplan i tråd med ønsket politikk. Samtidig er det i flere sammenhenger påpekt som problematisk at retningslinjene er for uklare, som her i kirke, utdannings og forskningskomiteen innstilling til St. Meld 39 (2002-2003):

Representanter fra arbeiderpartiet, senterpartiet og sv mener at meldingen ikke i tilstrekkelig grad klargjør kulturskolens plass i kulturlivet hva angår mål, økonomi eller virkemidler. Dette var Stortingets ønske for meldingen. (Innstilling S 131 (2003-2004) : 2).

## 2) ”...i samarbeid med..”<sup>30</sup>

Mange kommuner har bygd opp sine musikk- og kulturskoler til å bli kulturpedagogiske ressursentra i kommunene. Dette innebærer at de har bygd opp en kompetanse slik at musikk- og kulturskolen kan bistå andre aktører som grunnskole, videregående opplæring, andre offentlig institusjoner og kulturlivet ellers i deres arbeid med å realisere sine mål. (St. Meld 39 (2002-2003): 23)

Jeg oppfatter det slik at kulturskolen i liten grad omtales i kraft av seg selv og sin egen kjernevirksomhet. Det forholder seg snarere slik at kulturskolen settes inn i større sammenhenger, som en av flere samarbeidspartnere med et felles mål, eller i kraft av hvordan kulturskolen kan bistå eksterne aktører. Sitatet ovenfor er et

---

<sup>30</sup> Alle eksempler i dette avsnittet er hentet fra St. Meld 39 (2002-2003) Kapittel 2: ”Musikk- og kulturskolene”, s. 22-25.

eksempel på denne tendensen, og i omtale av kulturskolens oppgaver i kildematerialet jeg har beskjeftiget meg med heter det også blant annet at:

- kulturskolen skal være ”fleksibel” i sin organisering.
- kulturskolen ”skal ikke konkurrere med” andre aktører.
- kulturskolen skal ”være tilgjengelig for” og ”yte tjenester overfor” det lokale kulturlivet og grunnskolen.

Jeg mener derfor det er grunn til å spørre om det kan være problematisk at kulturskolen i hovedsak omtales i sammenheng med andre virksomheter, uten at aktiviteter i kulturskolens egen regi er tilstrekkelig definert og kvalitetssikret. Vil dette eksempelvis kunne føre til at kulturskolens kjerneoppgaver forvitrer - til fordel for oppgaver som koordineringsenhet og bidragsyter overfor andre aktører?

Det er usikkert hvilke konsekvenser det å skulle utvikles i retning av ”kulturpedagogiske kompetansesentra” på sikt vil medføre for kulturskolene, og jeg stiller kun et åpent spørsmål i så måte. Det er imidlertid klart, at Norsk Kulturskoleråd frykter større vilkårlighet og større forskjeller mellom kommunene når det gjelder kulturskolenes betingelser innenfor de nye rammene.



## Kap. 5      2004 – et veikskille for kulturskolene?

Dette kapittelet er primært viet den politiske diskusjonen som lå til grunn for den økonomiske omleggingen i 2004. De ulike argumentene sees i sammenheng med et sett kjente kulturpolitiske dilemmaer, og motstridende holdninger til hvordan kunst og kvalitet skal defineres. Det er altså først og fremst de *sosiale aktørene* i henhold til modellen jeg fokuserer på, og hvordan de kan sees som representanter for ulike politiske ståsteder og skiftende konjunkturer.

I den siste delen av kapittelet tar jeg så for meg resultater fra to undersøkelser gjennomført av Norsk kulturskoleråd i 2005 og 2006. Undersøkelsene fokuserer primært på mulige konsekvenser av den økonomiske omleggingen i 2004.

Tittelens ”veiskille” henspiller på det Barth (1966) beskriver som en situasjon der store endringer i feltets dynamikk vil få konsekvenser for ”den strategiske situasjonen” som påvirker aktørenes valg og handlinger (s. 9). Jeg viser mulige eksempler på slik endring i kulturskolefeltet med utgangspunkt i de to undersøkelsene og en gjennomgang av politiske motsetninger. Mitt utgangspunktet er dermed:

**Hvordan kan bakgrunnen for omstruktureringen i 2004 forstås, og hvordan ser den ut til å påvirke kulturskolenes betingelser?**

### 5.1 Politisk diskusjon og strategi

Da regjeringen Bondevik fjernet øremerking av tilskudd til kulturskolen og taket på skolepenger i 2004, var troen stor på kommunenes egen vilje og evne til å prioritere formålet. Tiltaket var både et element i en aktiv politikk på borgerlig side for å styrke den lokalpolitiske handlingsfriheten, men dessuten også et grep man med erfaringer fra det såkalte ”Frikommuneforsøket” hadde tro på ville gjøre kommunene i stand til å øke tilbudet og korte ned stadig voksende ventelister.

I Frikommuneforsøket fikk 20 kommuner i perioden 2000- 2003 kun generelle overføringer uten noen form for statlige føringer. Formålet var å finne ut hvorvidt en slik endring ville gi større effektivitet og hensiktsmessig prioritering på lokalplanet. I følge tall innhentet av Utdannings- og forskningsdepartementet, kunne 80 prosent av kulturskolene i forsøkskommunene vise til en økning i sitt elevantall, og 60 prosent av skolene rapporterte om økning i antall søknader. 50 prosent hadde økt

skolepengesatsen ”noe” i forsøksperioden. Men det ble konkludert med at flere elever hadde fått et kulturskoletilbud som følge av forsøket (St Meld 39 (”002-2003) : 41).

Arbeiderpartiet, SV og Senterpartiet var ikke enige med regjeringen Bondevik i at fjerning av øremerkede tilskudd og tak på egenbetaling var egnede virkemidler. Representanter fra disse opposisjonspartiene uttrykte sin bekymring for utviklingen i Kirke, utdannings og forskningskomiteen innstilling til st. Meld 39 (2002-2003) ”Ei blot til Lyst”. Der heter det blant annet at konsekvenser av å innlemme aktivitetsstyrende tilskudd til kulturskolen i rammetilskuddet, burde vært bedre utredet før det ble iverksatt (Innst S nr. 131 (2003-2004): 2).

Ap, Sv og Sp mente at øremerking – på tross av at det bare utgjorde ca 15 prosent av kulturskolenes totalkostnader, hadde vært et positivt incitament for å øke aktiviteten. Man mente derfor at fjerning av øremerkingen ville ramme - ikke bare kulturskolen, men mange steder også lokale korps, kor etc som hadde benyttet seg av opplæringstilbud i kulturskole-regi (s. 9). I intervjuene jeg gjennomførte i Larvik og Trondheim, kom det begge steder frem at muligheten for å støtte lokalt kulturliv er blitt utfordret etter den økonomiske omleggingen. I Trondheim ble kulturskolens inngåtte avtaler med lokale korps forsøkt innstilt. Dette skapte imidlertid så store reaksjoner at det ble bestemt å gjeninnføre tilbudet – som i dag dermed må bekostes innenfor kulturskolens eget budsjett<sup>31</sup>.

Fjerning av øremerkede tilskudd vil jeg, som omtalt i kapittel 4, hevde kan sees som et uttrykk for endring i ”den strategiske situasjonen”, i henhold til Barths terminologi (1966: 9). Dette særlig ettersom det i stor grad representerer en bevisst politikk for å endre styrkeforholdet mellom sentral og lokal innflytelse på kulturskolefeltet.

Til tross for sterke protester i opposisjon og en konkret anmodning fra Arbeiderpartiet om at : ” Stortinget ber regjeringen gjeninnføre det øremerkede tilskuddet til kulturskolene” (Inst S 131 (2003-2004) : 10), har det ikke vært stemning for å gjeninnføre ordningene etter regjeringsskiftet i 2005. Dette kan på sikt tenkes å fremkalle det som i henhold til den generative prosessmodellen kalles *feed-back effekter*, med tilbakevirkende kraft både på verdigrunnlaget det handles ut ifra, valgene de sosiale aktørene foretar seg, og betingelsene som påvirker dem (Barth 1966: 15). Dette fordi man tross regjeringsskiftet aksepterer at premissene er endret og derfor må legges til grunn for det fremtidige utviklingsretningen på feltet.

---

<sup>31</sup> Jeg kommer nærmere inn på slike erfaringer i kapittel 7 og 8.

Politisk rådgiver i Kunnskapsdepartementet uttalte i intervju med nrk.no at regjeringen ville ”sitte på gjerdet” og følge utviklingen. Regjeringen Stoltenbergs ambisjon har vært å styrke kommuneøkonomien, og i følge rådgiverens uttalelser regnet man med at når kommuneøkonomien bedret seg, ville dette også merkes i kulturskolene<sup>32</sup>. Kulturminister Trond Giske gav i et intervju med Bergens Tidende uttrykk for at det fremover vil bli en stor utfordring å bidra til en fortsatt satsing på kulturskolen, uten lenger å kunne gripe inn i den enkelte kommunes bevilgninger og prioriteringer. Men han påpeker også at den politiske trenden sentralt går i retning av å avgi mer makt til kommunene uansett partifarge<sup>33</sup>.

## **5.2 Mangsets kulturpolitiske dilemmaer**

Mangset (1994) viser hvordan meningsforskjeller og verdivalg i kulturpolitikken kan beskrives med utgangspunkt i et sett konfliktdimensjoner eller dilemmaer. Han opererer med i alt 10 ulike dilemmaer, selv om han understreker at faktiske beslutninger nødvendigvis vil være kompromisser mellom ytterpunktene.

Av Mangsets 10 dilemmaer vil jeg med utgangspunkt i de to jeg oppfatter som mest relevante, søke å karakterisere den politiske debatten og de siste års beslutninger på kulturskolefeltet.

### **1) Motsetningen mellom sentral styring og lokalt selvstyre**

Sentral styring kan gi større likhet i tilbud på tvers av lokale forskjeller og ulike grupper, større muligheter for å gjennomføre nasjonale ambisjoner og større muligheter for direkte inngripen overfor uheldige utviklingstrekk. Høy grad av lokal styring gir et mer direkte demokrati i den forstand at beslutningsmyndighet i større grad overlates til dem beslutningene angår (Mangset 1994).

Dette kan potensielt bidra til en mer fleksibel beslutningsprosess og ressursutnyttelse i større overensstemmelse med lokale behov (s. 112-113). Eller som det ble uttrykt i Trondheim: ”Den som har skoen på, vet best hvor den trykker”.

Den økonomiske omleggingen som regjeringen Bondevik sto bak i 2004 kan sies å representere en forskyvning i retning av å gi kommunene større lokal handlefrihet på kulturskolefeltet. I St. Meld 39 begrunnes en slik dreining, som omtalt

---

<sup>32</sup> [www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv](http://www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv) (oppsøkt 12.10.06)

i kapittel 4, blant annet med at kommunene i dag selv bærer omkring 65 prosent av kostnadene ved kulturskoledriften.

Opprinnelig hadde man en ambisjon om at staten skulle dekke minst 15 prosent av kommunenes samlede utgifter til drift. Men utviklingen har gått i retningen av at kommunene selv har tatt et stadig større økonomisk ansvar. I neste omgang blir så dette anvendt som argument for å overlate en større del av ansvaret til kommunene som eier av skoleslaget (St meld 39 (2002-2003):41).

Slik jeg redegjør for i kapittel 2, mener Mangset (1984 ) at kulturområdet i stor grad er preget av dårlig utbygd administrasjon og lite profesjonalisering. Han påpeker derfor at lokal kulturadministrasjon i liten grad er i stand til å garantere for det lokale kulturtilbudet i fravær av statlig styring (s 158-162).

Det blir også omtalt som en problematisk tendens i St. Meld 39 at mange kulturskoler sliter med å tiltrekke seg kvalifisert arbeidskraft (s 24 ).

Det kan i forhold til Mangsets argumentasjon innvendes at det siden 1980-tallet har kommet til flere utdanningstilbud innen kulturadministrasjon, som eksempelvis studiene ”Kulturformidling og leing” og ”Kultur – arrangering, formidling og forvaltning” ved Høyskolen i Telemark<sup>34</sup>. Likevel er problemstillingen høyst aktuell. Det ble eksempelvis gitt uttrykk for både i Trondheim og Larvik at det så langt ikke finnes tilfredstillende utdanningstilbud for kulturskolelærere og annen spisskompetanse tilegnet kulturskolene. Solbakkens funn (2006) er også interessante i denne sammenhengen:

Hun fant sammenheng mellom kommunestørrelse og hvordan kulturområdet ble ivaretatt. Det var tendens til at det i de største kommunene var en mer samlet kulturadministrasjon, og hun hevdet videre at flere og mer sammensatte oppgaver, virket å generere høyere og mer spesialisert kompetanse blant kulturarbeiderne (s. 77-78).

Det jeg fant mest interessant ved Solbakkens funn, var likevel de store forskjellene mellom undersøkelseskommunene. Solbakken støtter seg til Myhrvold (1998) som sier at kulturområdet til forskjell fra sterkere regulerte områder, er mer avhengig av kontinuerlig entusiasme og engasjement fra de involverte for å kunne konkurrere om bevilgninger og oppmerksomhet (s. 76-77).

---

<sup>34</sup> [www.hit.no/nxcnor/content/view/full/9185](http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/9185) (oppsøkt 7.12.06)

Solbakken mener derfor at ”viljen til kultur” i den enkelte kommune er avgjørende for hvordan man oppfatter verdien av kulturelle tilbud, og følgelig for hvordan kultur prioriteres.

Til tross for at Norsk Kulturskoleråd frykter en større vilkårlighet i kulturskolens betingelser når den lokal handlefrihet styrkes på bekostning av nasjonale ambisjoner og sentral styring, erkjennes likevel viktigheten av å ivareta den enkelte kommunes muligheter for å forme tilbudet i tråd med egne forutsetninger som her uttrykt i St. Meld 39 ”Ei blot til lyst”:

Musikk- og kulturskolene baserer seg, i tillegg til det nasjonale, på lokal tradisjon og kultur. I dette kan det ligge store variasjoner fra distrikt til distrikt og fra landsdel til landsdel. Det har vært viktig å sikre denne lokale handlefriheten og tilpasningen. (St. Meld 39 (2002-2003): 24)

Kanskje er vurderingen av behovet for sentral eller lokal styring et spørsmål om tillit til kommunens muligheter for og vilje til å ivareta sine kulturskoler. Tallene som presenteres senere i kapittelet, kan ikke sies å gi et entydig bilde av konsekvenser av omleggingen i 2004. De gir kun en pekepinn, og jeg vil hevde at det ikke er mulig å se noen klar tendens på så kort tid. Dette ettersom kommunene naturlig nok vil måtte bruke tid på å tilpasse seg de nye premissene.

## **2) Motsetningen mellom kvalitet og likhet**

Er det enerne som skal løftes fram, eller er det utfoldelse og opplevelse - uten vekt på prestasjon som bør stimuleres? Er det ”den glade amatør” kulturpolitikken bør prioritere, eller den profesjonelle kunster og utøver? Mangset påpeker at man kan velge å se på denne motsetningen som oppkonstruert, ettersom å satse bredt ofte har vist seg som veien til å utvikle de store talentene. Et eksempel på slik tenkning kan hentes fra idretten, der man lenge har sett det å støtte opp om masseidrett og lokale idrettslag - både som en verdi i seg selv, og som utgangspunkt for talentbygging. Dette støttes av Rishaug (1981) også når det gjelder hvordan kulturskoletilbudet bør utformes. Han mener at kun etter systematisk trening over flere år, kan det gjøres en kvalifisert vurdering av den enkelte elevs evner:

(...) den eneste sikre måten å finne fram til talentene på – dersom dette hadde vært det eneste mål – nettopp må være å gi *alle* en solid grunnopplæring med best mulige utviklingsmuligheter (s. 131)

Det har i følge Rishaug, erfaringsmessig vist seg at elever som tidlig fremviser gode prestasjoner, ikke nødvendigvis er de som vil få den beste utvikling (s. 131). Denne erkjennelsen lå forøvrig til grunn da man gikk bort fra opptaksprøver og over til åpent opptak.

Rishaug mener at den dominerende holdningen til vokal- og instrumentalopplæring i samfunnet er å sidestille med andre fritidsaktiviteter, og at det først og fremst er det sosialt forebyggende aspektet ved kulturskolene som er blitt gitt oppmerksomhet – og som legitimerer bruk av offentlige ressurser (s. 132). Det trekkes også gjerne fram at dagens kulturskole i større grad enn den obligatoriske skolen er en arena som gir mulighet for lek og utfoldelse på barnas egne premisser. Kanskje har det dermed kommet litt i bakgrunnen at kulturskolene også rommer opplæringstilbud av høy kunstnerisk kvalitet, og at elevens tidlige trening kan være et viktig fundament for høyere kunstfaglig utdanning.

Rishaugs artikkel ”Musikk og skole” ble skrevet som en kommentar etter gjennomføringen av ”Samordnet musikkforsøk”, omtalt i kapittel 3. En av de viktigste konklusjonene etter prosjektet, var at tilbudet måtte gjøres så rimelig at alle som ønsket det skulle ha mulighet for å delta. Dette var i utgangspunktet omstridt, i følge Rishaug. Mange, deriblant musikkskolelærere, hevdet at det var riktig å beholde en skolepengesats av en viss størrelse. Dette kunne gjøre foreldre mer opptatt av å ”få valuta for pengene”, og sørge for at elevene ville ta øving alvorlig (s. 133). Kanskje har ambisjonen om en kulturskole for alle også vært med på å svekke kvalitetsstempelet fordi kunstneriske ferdigheter gjøres til noe som ”alle” potensielt kan få til.

Den økonomiske omleggingen kan kanskje også sees som resultat av skiftende politiske konjunkturer – og dermed en endret oppfatning av hvilke kunstneriske tilbud det er riktig og nødvendig å sikre fra sentralt hold.

Dagens kulturskole kan, som vist i kapittel 2, sies å ha sine røtter i etterkrigstidens sosialdemokratiske prosjekt; dels som en arena for demokratisering av ulike høykulturelle musikk- og kunstuttrykk, og dels en arena for oppvurdering av alternative uttrykksformer og den enkeltes behov for kreativ utfoldelse.

Regjeringen Bondevik lanserte i 2001 ”Den kulturelle skolesekken” som sitt eget landsomfattende prosjekt for å øke omfanget av kunst- og kulturtilbud til grunnskoleelever. Siden da har det årlig blitt avsatt midler på Kulturdepartementets

budsjett - øremerket samarbeid mellom kultur og skole under denne betegnelsen. Bevilgningen kommer i tillegg til allerede etablerte overføringer til kulturformidlingstiltak rettet mot barn og unge - i og utenfor skoletiden. Endringer i fordeling av spillemidler til kulturformål har lagt grunnlag for ordningen, og for videre opptrapping og utvidelse av prosjektet i årene som kommer. Midlene i skolesekken skal ikke erstatte allerede etablerte strukturer, men underbygge disse. I tillegg vil en del av midlene settes av til spesielle satsingsområder og utviklingsprosjekter. I St. Meld nr 38 (2002-2003) "Den kulturelle skolesekken" heter det at:

Målet er at alle born i framtida skal få oppleve kultur av høg kvalitet og eit stort mangfald, i tillegg til betre høve for deltaking i kulturelle prosessar ved samarbeid med kulturaktørar gjennom heile skulegangen. (s.13)

Etablering av Den kulturelle skolesekken bygger på erkjennelsen av at barn og unge skal ha rett til et kunst- og kulturtilbud på lik linje med de voksne. Grunnskolen som sted for en profesjonell kunst- og kulturformidling fikk et stadig større fokus utover på 1990-tallet. Blant annet grunnet signaler gitt i St. Meld nr 61 (1991-1992) "Kultur i tiden", og handlingsplanen "Broen og den blå hesten" (KUF og KD 1996), som begge vektlegger tilrettelegging for opplevelse av profesjonelle uttrykk. Kunstneriske og kulturelle uttrykk skal inngå som en naturlig del av elevenes læringsprosess og måloppnåelse (St. Meld nr 38 (2002-2003) :18).

I følge koordinator for "Den kulturelle skolesekken" i Larvik kan kulturskolenes virksomhet beskrives som "dialogisk" - i kraft av å legge hovedvekten på elevenes egen deltakelse og utøving av ulike typer kunstuttrykk. "Skolesekken" så han derimot som mer "monologisk" i sin tilnærming, fordi det først og fremst er opplevelsen som tilskuer som settes i fokus. Han påpekte likevel at det å være tilskuer eller tilhører på teaterforestillinger, utstillinger eller konserter, også må betraktes som egenaktivitet. Om man unnlater å anerkjenne dette, vil deler av den sentrale målsetningen for "Den Kulturelle Skolesekken" falle bort.

Men selv om et av delmålene for "Den kulturelle skolesekken" er å stimulere til egenaktivitet, er det likevel det profesjonelle uttrykket som er viktigst. Man ønsker at profesjonelle kunstnere skal bli en integrert del av undervisningen i kunstfag i skolen. Kanskje kan dette settes i sammenheng med at pendelen under den siste borgerlige regjering svingte i retning av et kvalitetsbegrep i tradisjonell høykulturell betydning -

på bekostning av det sosialdemokratiske utvidede kulturbegrep, og følgelig også de grunnverdier jeg i kapittel 3 argumenterer for at ligger til grunn for en offentlig kulturskole. En indikasjon på en slik tendens mener jeg kan gjenfinnes i ”Kunnskapsløftet” som nå gjennomføres i grunnskolen etter siste borgerlige regjeringens initiativ. Her er ambisjonene å styrke tradisjonelle basisferdigheter, og sette klare kompetansemål på bekostning av den mer frie og kreative tilnærmingen til kunnskap og læring som L97 sto for<sup>35</sup>.

### **5.3 Kartlegginger**

Under de neste punktene presenterer jeg hovedmomenter fra to undersøkelser i regi av Norsk kulturskoleråd. Hovedinntrykkene blir deretter nærmere kommentert under punkt 5.4 ”Tendenser i materialet”

#### **5.3.1 ”Tilstandsrapport 2005”**

Tallene i denne rapporten baserte seg på svar fra 289 kulturskoler, eller 71 prosent av det daværende totale antallet skoler, og anses dermed for å kunne gi et representativt bilde. Rapporten kartla endringer i perioden 2003-2005, og fokuserte spesielt på konsekvenser av den økonomiske omleggingen i 2004.

Tallene viste at 100 skoler (35 prosent) i 2004 holdt seg til det gamle taket på kroner 1600 i skolepenger, mens det i 2005 kun var 34 skoler (12 prosent) som fortsatt beholdt taket. Dette viser en klar økning på landsbasis på kun ett år. Når det gjelder *hvor mye* satsene øker med, viser tallene at det i 2004 bare var 19 skoler (7 prosent) med skolepengesatser over 2000, mens tallet i 2005 var steget til 60 skoler (21 prosent). Også dette viser en klar økning innenfor et kort tidsrom. Rapporten ble publisert i mars 2005, og endringen har dermed skjedd innenfor ett budsjettår.

I en oversikt over de største kulturskole-kommunene (over 1000 elevplasser), er det kun 4 av totalt 13 skoler som har hatt en økning i elevtall fra 2004 til 2005. Av disse 4 er det bare 2 som kan vise til elevøkning både fra 2003 til 2004, og fra 2004 til 2005. Det er i hovedsak snakk om små endringer, med unntak av Bergen, der det var en økning fra 3239 til 4500 elever fra 2004 til 2005.

På en oversikt over de minste kulturskolene i landet regnet etter elevtall, har 7 av totalt 18 skoler økt elevplassene fra 2004 til 2005, mens 2 kommuner har etablert et

---

<sup>35</sup> Klassekampen 25.11.06



nytt tilbud. Av de 7 skolene som har økt sitt elevtall, har kun én skole hatt økning også fra 2003 til 2004.

Rapporten viser også at på undersøkelsestidspunktet sto i underkant av 25 000 barn i kø for en plass i kulturskolen, regnet etter de 71 prosent av skolene som besvarte undersøkelsen. Det ble også rapportert at 21 kommuner hadde hatt en negativ budsjett-utvikling for kulturskolen.

En viktig begrunnelse for den økonomiske omleggingen, var at kommunene skulle ha større muligheter til å øke antall elevplasser for å avhjelpe lange ventelister.

### **5.3.2 ”Undersøkelse angående statlige rammeoverføringer til kommunene i 2006”**

En av regjeringen Stoltenbergs hovedambisjoner har vært å styrke kommuneøkonomien, og overføringene til kommunene ble derfor økt med 5,7 milliarder i 2006. Denne undersøkelsen ble gjennomført for å kartlegge hvorvidt de ekstra overføringene hadde noen innvirkning på kulturskolenes situasjon. Undersøkelsen ble besvart av 243 kulturskoler, noe som gav en svarprosent på 60. Derfor anser Norsk kulturskoleråd også denne rapporten som representativ.

54 av de kommunene som besvarte undersøkelsen, oppga at de hadde bevart en skolepengesats på kroner 1600 eller mindre, mens 177 kommuner oppga at skolepengesatsen hadde oversteget det gamle taket. Den høyeste satsen på kroner 3520 per år, var å finne i Lørenskog kommune.

Dermed viste materialet at 77 prosent av kommunene hadde en skolepengesats som lå over det tidligere taket på kroner 1600, mens 23 prosent fortsatt opererte med en sats på kroner 1600 eller mindre. Denne Undersøkelsen rapporterte ikke om *hvor mye* satsene økte med - slik det gjøres i tilstandsrapporten fra 2005.

8 prosent av kommunene oppga at det ikke ville skje noen øking i aktivitetsnivået som følge av økte overføringer i 2006, sammenliknet med 2005, mens 12 prosent oppga at de regnet med noe økt aktivitet<sup>36</sup>.

Det ble gitt mulighet for å gi utfyllende tekstsvaer til noen av spørsmålene. 20 av skolene som benyttet denne muligheten, rapporterte at det i deres kommune var vedtatt budsjetter som i 2006 ville innebære redusert aktivitet, mens omkring 10 tilbakemeldinger fortalte om budsjetter med muligheter for økt aktivitet.

---

<sup>36</sup> Aktivitet blir i undersøkelsen definert som antall årstimer med undervisning.

De resterende sa at økte overføringer kunne ha bidratt til at kommunen hadde unngått nedskjæringer i kulturskolen, eller at de ekstra midlene hadde dekket inn et forventet driftsunderskudd for 2006. Norsk kulturskoleråd sammenstiller tallene fra undersøkelsen med GSI-tall fra oktober 2005 og konkluderer med at det har vært en reell nedgang i aktivitet. Det er også registrert en nedgang i tilskuddsberettigete timer fra skoleåret 2004/2005 til skoleåret 2005/2006 på 31 721 timer. Omregnet i årsverk utgjorde dette en nedgang på 43 heltids lærerstillinger.

Det pekes også på at det blir satt større krav til økt inntjening, og at resultatet ofte blir at skolepengesatsene heves. Norsk kulturskoleråd mener derfor at man ser en tendens til mer selvfinansiering, noe som er i overensstemmelse med det som fremgår av kirke, utdannings- og forskningskomitéens innstilling til St. Meld 39 (2002-2003). Her påpekes det at signaler fra kommunene tyder på at økte skolepengesatser kun muliggjør opprettholdelse av drift på eksisterende nivå, og at det ikke er tilstrekkelig med ressurser til å øke aktivitetsnivået i tråd med ambisjonene (Innst S nr. 131 (2003-2004): 6).

#### **5.4 Tendenser i materialet**

Det er særlig økning i skolepengesatsene Norsk kulturskoleråd ser på med bekymring. Taket på skolepengene skulle sørge for å gi kulturskolen en sosial profil, noe som anses som en viktig del av kulturskolens ideologiske fundament. Den rådende holdningen hos sentrale myndigheter synes fortsatt å være at utviklingen må overvåkes nøye, slik at prisene ikke ekskluderer noen fra å delta. Etter at taket på kroner 1600 falt bort, som omtalt i kapittel 4, er det imidlertid ikke konkretisert hva som bør betraktes som *for høyt*. Soria Moria-erklæringens målsetning om ”en rimelig pris” føyer seg dermed inn i en pågående ”relativitetsdiskusjon” om hva som kan betraktes som ”rimelig”:

Forhenværende utdanningsminister Kristin Clemets svar i Stortingets spørretime på representanten Ågot Valles (SV) bekymring for økende satser, var at økningen måtte sees som en naturlig justering i forhold til ordinær prisstigning. Dette ettersom taket hadde vært uforandret siden 1993. Hun fastholdt videre at hun ikke var bekymret over utviklingen. Hun støttet seg til tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) som samme år viste at den gjennomsnittlige

betalingssatsen i skoleåret 2004/2005 var på kroner 1500 per elevplass - en økning på bare kroner 234 fra året før<sup>37</sup>.

Tendensen Norsk kulturskoleråd peker på i sine undersøkelser, står i sterk kontrast til forhenværende undervisningsminister Clemets oppfatning av hvordan kommunenes økte handlingsrom har slått ut for kulturskolene:

Så vidt jeg kan se, har kommunene tatt sitt ansvar. De har fått større frihet til å prioritere, ved at vi ikke lenger øremerker dette og detaljstyrer prisen. Det har medført at flere barn nå får tilbudet, og at gjennomsnittsprisen fortsatt er under det maksimalprisen var. Det er kommunenes prioritering når de har fått frihet<sup>38</sup>.

I et direkte svar på Clemet sin vurdering av situasjonen, sier direktør i Norsk kulturskoleråd, Harry Rishaug:

Hovedproblemet med økningen i kommunene etter "frislippet" av skolepenger fra 2004 har vært den betydelige *forskjellen* i tilbudet til barn og familier i norske kommuner. Etter å ha hatt et tak på kr 1600 i en tiårsperiode, fikk vi fort et sprik mellom de rimeligste og de dyreste kommunene. Dette spriket synes å øke, og stadig flere kommuner er kommet opp i kr 3 000 per år eller mer. Det å beregne et gjennomsnitt i denne forbindelse er ganske uinteressant<sup>39</sup>.

Redd Barna-undersøkelsen "Musikk om du er rik" som er omtalt i kapittel 2 og 3, kan være interessant som sammenlikningsgrunnlag for norske forhold. Spesielt med tanke på den politiske uenigheten om hvorvidt vi står overfor en bekymringsfull utvikling mht. den prisøkningen som har skjedd etter at øremerkingen forsvant. I Sverige varierer egenbetalingen mellom kroner 0 og kroner 1300 per år - med et snitt på cirka kroner 500. Selv justert for ulik realinntekt, må dette kunne sies å være markant lavere enn i vårt land. Dermed må det kunne antas at dagens nivå også her i landet kan medvirke til å gi kulturskolene en usosial profil. Undersøkelsen konkluderer med at selv relativt lave satser kan bidra til å holde noen utenfor, og det konkluderes derfor med at musikkskolen bør være gratis:

"Kostnaden er marginal, men gevinsten er stor"<sup>40</sup>. (Redd Barna 2002:12)

---

<sup>37</sup> Utskrift fra Stortingets spørretime 6/4-05/ kulturskoleradet.no/stoffarkiv (oppsøkt 14.10.06).

<sup>38</sup> Utskrift fra Stortingets spørretime 6. april 2005/kulturskoleradet.no/stoffarkiv

<sup>39</sup> Skriftlig uttalelse fra Rishaug 29.11.06

I Larvik var det også stor enighet om at den økonomiske omleggingen hadde slått negativt ut for det samlede aktivitetsnivået i kulturskolen. Det var tidligere lettere for politikerne å bevilge litt ekstra til kulturskolens budsjetter, fordi tilskuddene økte i takt med antallet undervisningstimer. Øremerkingen fungerte derfor som en type garanti og ”gulrot” som gjorde det mindre risikofylt å utvide.

Kulturskolen i Trondheim er så langt upåvirket av at de øremerkede statstilskuddene er borte. Informantene i Trondheim uttaler seg likevel generelt om situasjonen som de oppfatter som uheldig. Nå er kulturskolene kommet i en situasjon der de må konkurrere om midler med andre kommunale formål. Dette er en situasjon skoleslaget er uvant med. Informantene ser dette som en konsekvens av det de ser som tegn til forvitring av tilbudet i mange kommuner.

Også i Trondheim har man fått merke en tøffere kamp om midler, selv om det så langt ikke har fått konsekvenser. Bevilgninger til kulturskolen settes nå direkte opp mot eksempelvis barnehageplasser og sykehjemsplasser, slik det også ble trukket frem i Larvik. Uttalelsene i Larvik og Trondheim kan sees i sammenheng med Myhrvold (1998) som påpeker at kulturområdet er sårbart i møte med sterkere regulerte kommunale oppgaver (Solbakken 2006: 76-77).

Tross hovedinntrykket både fra Norsk kulturskoleråd, og reaksjoner fra kulturskolene selv, kan ikke tendensen sies å være entydig negativ.

Undersøkelsene viser også noen positive utslag av omleggingen.

I Tilstandsrapporten for 2005 rapporterer eksempelvis 100 kommuner om en budsjettøkning på over 20 prosent i 2005 sammenliknet med budsjettall fra 2004, og kun 21 kommuner har hatt en negativ budsjettutvikling i samme periode.

Undersøkelsen viser også at 10 kommuner har klart å fjerne ventelistene sine, hvilket var en av hovedambisjonene med den økonomiske omleggingen for regjeringen Bondevik (St. Meld 39 (2002-2003)).

Norsk kulturskoleråd er de kommunale kulturskolenes interesseorganisasjon, og deres mål er følgelig å ivareta medlemmenes interesser. Kulturskolene er i konstant konkurranse med andre prisverdige formål om samme knappe ressurser, og Norsk kulturskoleråd må som andre interesseorganisasjoner drive lobbyvirksomhet og fremme sine hjertesaker og standpunkter på en eksplisitt måte for å nå frem. Det er

---

<sup>40</sup> Sitatet er oversatt fra svensk.

også viktig å være i forkant av en fryktet utvikling for å tydeliggjøre det ”fremtidsscenario” en anser for sannsynlig.

Norsk kulturskoleråd peker således på flere negative forhold som har inntruffet etter den økonomiske omleggingen i 2004. Dette må tas på alvor. Likevel mener jeg det er for tidlig å snakke om en klar tendens, ettersom undersøkelsene er gjort kun ett og to år etter omleggingen. Det kan hende at det er kommunene som trenger tid til å omstille seg, og at de uheldige trekkene er å betrakte som ”voksesmerter”.

## **5.5 Oppsummering**

Det blir slått fast fra politisk hold at det fremover blir en utfordring å bidra til fortsatt satsing på kulturskolen uten de samme styringsverktøy som tidligere. Men den politiske trenden uansett partifarge går i retning av å avgi mer makt til kommunene. Dermed blir det viktig å finne alternative veier for å sikre fortsatt vekst og utvikling. Denne trenden kan sies å gi muligheter for feed-back effekter med konsekvenser for den fremtidige utformingen av kulturskolefeltet. Den økonomiske omleggingen i 2004 kan således også sees som uttrykk for en endring i den strategiske situasjonen, ettersom den i stor grad representerer en bevisst politikk for å endre styrkeforholdet mellom sentral og lokal innflytelse på kulturskolefeltet.

Norsk Kulturskoleråd frykter en større vilkårlighet i behandlingen av kulturskolenes betingelser, grunnet større lokal handlefrihet. Kulturskolene vil stille svakt sammenliknet med andre, mer regulerte formål, så lenge virksomheten først og fremst sees som fritidsaktivitet - heller enn et viktig opplæringstilbud.

Jeg mener den økonomiske omleggingen på kulturskoleområdet til dels kan sees i lys av skiftende politiske konjunkturer, og en vekslende oppfatning av hvilke kunstneriske tilbud det er riktig og nødvendig å sikre fra sentralt hold. Dette blir eksemplifisert med et innblikk i ”Den kulturelle skolesekken” - regjeringen Bondeviks store satsing for å øke omfanget av kunst- og kulturtilbud til grunnskoleelever. ”Skolesekken” setter de profesjonelle kunst- og kulturuttrykk i sentrum, og kan kanskje derfor hevdes å være sterkere forankret i et tradisjonelt, høykulturelt kvalitetsbegrep enn kulturskolen, som i større grad er en arena for barnas egen kreativitet og utfoldelse i tråd med sosialdemokratiske likhetsprinsipper.

Norsk kulturskoleråd peker på flere negative forhold som har inntruffet etter den økonomiske omleggingen i 2004. Blant annet har skolepengesatsene økt betydelig etter at taket på kroner 1600 forsvant. Ventelistene er blitt lengre, og verken elevtall

eller aktivitetsnivå har økt i tråd med ambisjonene som lå til grunn for den økonomiske omleggingen. Likevel mener jeg det er for tidlig å snakke om en klar tendens, ettersom undersøkelsene er gjort kun ett og to år etter omleggingen. Det hele kan også være et utslag av at kommunene gjennomgår en nødvendig omstillingsprosess.

## **Kap. 6 Demonstrasjonsordningen**

I dette kapittelet vil jeg avklare følgende:

**Hva er formålet med demonstrasjonsordningen, og på hvilke premisser er kulturskolene i Trondheim og Larvik gitt denne statusen?**

Hensikten er å gi et overblikk over demonstrasjonsordningens innhold og formål som innledning til diskusjonen av mine funn ved demonstrasjonskulturskolene i de to neste kapitlene. Jeg beskriver også sentrale trekk ved kulturskolene i Trondheim og Larvik, og omtaler kort det formidlingsarbeidet de er pålagt som demonstrasjonsvirksomheter.

### **6.1 Demonstrasjonsvirksomheter**

Prosjektbasert utviklingsarbeid har lang tradisjon på kulturskolefeltet. Det er også en kultur for prosjektarbeid som arbeidsmetode i de enkelte kulturskolenes egen virksomhet. I mange kommuner har man inngått samarbeidsavtaler med grunnskole eller grupperinger i det frivillige kulturlivet. Kulturskolen kan eksempelvis støtte opp om et kor eller korps' forestillinger/konserter ved å leie ut kulturskolelærere til hjelp med innstudering av roller, maling av kulisser eller liknende. Slik ad hoc - virksomhet utover tilbud i egen regi, kan også skje i samarbeid med grunnskole og SFO.

Kulturskolen som denne typen samarbeidspartner, har blitt aktualisert etter etablering av "Den kulturelle skolesekken" i 2001.

Demonstrasjonsskole-ordningen kan sees som nok et skudd på stammen i en lang tradisjon av utviklingsprosjekter. Men etter Norsk kulturskoleråds oppfatning, vil prosjekter av denne typen nå få stadig større betydning som drivkraft, ettersom statlig reguleringstiltak og sentral styring trappes ned.

Demonstrasjonsvirksomheter er bedrifter, skoler og kulturskoler som har lagt ned et systematisk arbeid for å bedre kvaliteten på opplæringen. Ordningen som sorterer under Kunnskapsdepartementet og koordineres av Utdanningsdirektoratet, ble opprettet i 2002 på initiativ fra daværende kunnskapsminister Kristin Clemet. De første enhetene ble utnevnt for perioden 2001-2004, og fra 2003 inkluderte demonstrasjonsordningen også bedrifter. For perioden 2006-2007 er 8 bedrifter, 16 skoler og 2 kulturskoler aktive som demonstrasjonsvirksomheter. Medregnet tidligere

involverte, har totalt 60 skoler og 21 bedrifter så langt vært omfattet av ordningen.

Gjennom demonstrasjonsordningen skal de utvalgte enhetene synliggjøre sine erfaringer til inspirasjon for andre gjennom informasjonsarbeid. Det overordnede formålet med ordningen er å bidra til kompetanseheving.

Musikk- og kulturskoler ble inkludert fra og med 2006, og om skoleslaget heter det spesielt at:

Demonstrasjonskulturskoler er kulturskoler som utmerker seg med sin allsidige satsning og sitt systematiske arbeid for å gi brukerne et tilbud som spenner over både klassiske og moderne uttrykksformer<sup>41</sup>.

Formuleringen er aktivitets- og resultatsorientert. Dette er et eksempel på et helhetlig inntrykk av at formelle kriterier og organisasjonsstruktur i mindre grad er i fokus ved vurdering av demonstrasjonskulturskolene, enn hva gjelder demonstrasjonsbedrifter, og kanskje også demonstrasjonsskoler. Kanskje er dette en konsekvens av at kulturskolene i sin form er så lokalt baserte og forskjellige, at de best kan vurderes via sine resultater.

Demonstrasjonsvirksomhetene mottar et stimuleringsstipend på kroner 500 000 per år, og statusen innehas i to år. Larvik kulturskole og Trondheim musikk- og kulturskole ble i 2006 utnevnt som landets første demonstrasjonskulturskoler for perioden 2006-2008. Det er så langt tale om en prøveordning. Hvorvidt den videreføres vil blant annet avhenge av resultatene som produseres<sup>42</sup>.

## **6.2 Presentasjon av demonstrasjonskulturskolene**

### **1) Trondheim kommunale musikk- og kulturskole**

Trondheim kommunale musikk- og kulturskole ble opprettet høsten 1973, og er i dag landets største med sine 4300 elever og omlag 180 ansatte. Selv om skolen i dag har et bredt undervisningstilbud med blant annet dans, visuelle kunstfag, teater, kreativ skrivning og ”nysirkus”, er likevel over 90 prosent av det samlede tilbudet av musikalsk art. Kulturskolen opererer med aldersgrense på 20 år, men har i tillegg spesielle tilbud for eldre og handikappede<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1944](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1944) (oppsøkt 10.03.07)

<sup>42</sup> [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1944](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1944) (oppsøkt 10.03.07)

<sup>43</sup> Opplysninger er innhentet i intervju ved skolen, samt informasjonsbrosjyren ”Trondheim kommunale musikk- og kulturskole” utgitt av Trondheim kommune.



På 1960-tallet var Trondheim symfoniorkester nedleggingstruet. Dette førte til en mobilisering blant kulturpersonligheter og andre ressurspersoner i regionen, med krav om at det måtte tas et ”krafttak” for strykeropplæringen i byen. I følge skolens rektor, var denne mobiliseringen direkte årsak til at det ble opprettet en kommunal musikk-skole, og skolen er derfor sterkt forankret i klassisk musikkundervisning. Dette er også den direkte årsaken til at man har valgt å beholde navnet ”musikk- og kulturskole”, selv om mange kommuner i dag har gått over til å bruke det enklere ”kulturskole”. Navnet settes i forbindelse med både identitet og innhold. I følge skolens rektor har skolen gjennom sin over 30-årige historie fungert som ren musikk-skole, og dens renommé er fortsatt nært knyttet til den musikalske virksomheten. Mange av landets profesjonelle musikere har startet sin musikalske karriere her. Arve Tellefsen er blant de mest profilerte, og har, som en av skolens støttespillere, uttalt til pressen at musikk-skolen var svært sentral i hans egen utvikling<sup>44</sup>.

Trondheim er videre involvert i mange ulike prosjekter, har lang tradisjon for utviklingsarbeid, og driver nå blant annet utvekslingsarbeid med en afrikansk vennskapsby. Man har med den såkalte ”Lørdagsskolen”, etablert et utvidet opplæringstilbud i musikk - rettet mot spesielle talenter i hele regionen. ”Lørdagsskolen” var et av tilbudene som fikk spesiell oppmerksomhet i vurderingen av potensielle demonstrasjonsvirksomheter.

## **2) Larvik Kulturskole<sup>45</sup>**

Larvik kommune fikk i 1974 sin musikk-skole, som andre kommune i Vestfold fylke. I 1991 ble det også etablert en kunsts-kole samme sted. Etter noen års drift, ble det ansett som hensiktsmessig å integrere kunsts-kolen i musikk-skolen, og det var etter denne omorganiseringen at kulturskolen i Larvik begynte å ekspandere i retning av det omfanget den har i dag:

Larvik kulturskole har et bredt undervisningstilbud til sine omkring 3000 elever. Tilbudet inkluderer blant annet dramaundervisning, musikkundervisning for piano, strykere og slagverk, animasjon og videoproduksjon, ulike typer billedkunst og skriveverksted. I første rekke henvender man seg til barn og unge i skolepliktig alder, men på kommunens hjemmesider oppfordres likevel alle til å søke plass. Skolen samarbeider med alle kommunale og noen private barnehager, og har dessuten tilbud

---

<sup>44</sup> [www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv](http://www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv) (opsøkt 10.10.06)

<sup>45</sup> Opplysninger er innhentet i intervju ved skolen, samt Larvik kommunes hjemmesider

rettet mot eldre innen pleie- og omsorgssektoren.

På samme måte som i Trondheim, var det også her klassisk strykeropplæring som dannet grunnsteinen i den opprinnelige musikkskolens undervisningstilbud, og fortsatt er det musikkuttrykk som dominerer. Larvik har likevel en mer sammensatt profil enn Trondheim, og baserer seg i større grad på samarbeidsprosjekter med andre aktører, slik det vil bli redegjort nærmere for i kapittel 7 og 8.

### **6.3 Kriterier i valg av skoler<sup>46</sup>**

Juryen som vurderte søknader fra kulturskolene var sammensatt av representanter fra blant annet Kommunenes Sentralforbund, Norsk kulturskoleråd, foreldre - og elevrepresentanter fra grunnskole og videregående opplæring, lærerorganisasjonene og representanter fra ulike fagmiljøer<sup>47</sup>. Norsk kulturskoleråd deltok dessuten i prosessen med å fastsette utvelgelseskriteriene – som finnes i original versjon i vedlegg 6.

Kulturskolene har blitt vurdert ut fra de følgende kriterier som jeg vil karakterisere som henholdsvis pedagogiske - ( nr. 1), kunst- og kulturpolitiske (nr. 2) og organisatoriske (nr 3 og nr. 4). Her er de presentert i en forkortet versjon fulgt av noen kommentarer og eksempler<sup>48</sup>:

1. Pedagogisk og faglig arbeid som vektlegger kreativitet og nytenking:  
Kulturskolene måtte vise til resultater i forhold til metodebruk, elevmedvirkning og et læringsmiljø som motiverer og stimulerer barn og unge til å lære. Klarer eksempelvis skolene å fange og holde på elevens interesse, og å utnytte den enkeltes talenter og sterke sider?

2. Arbeid med å reflektere samtidens kulturelle mangfold:  
Kulturskolene måtte synliggjøre eksempler på at undervisningen reflekterer samtidens kulturelle mangfold - både når det gjelder flerkulturelle aspekter, og tilbud i moderne uttrykksformer som eksempelvis film- og fotoproduksjon eller eksperimentelle former for teater.

---

<sup>46</sup> Juryens fullstendige uttalelser finnes i vedlegg 3.

<sup>47</sup> Utdanningsdirektoratet v/konsulent Astrid Sandås 10.02.07

<sup>48</sup> Kriteriene gjengis som utdrag fra originaltekst i Rundskriv UDir2 2007.

3. Utvikling av kulturskolen til et lokalt ressurscenter:

Kulturskolene skulle kunne vise til resultater fra samarbeidsmodeller med grunnskolene, frivillige organisasjoner og kulturlivet ellers i henhold til ambisjonene om å utvikle kulturskolene i retning av lokale kulturpedagogiske kompetansesentra.

4. God og tydelig ledelse:

Kulturskolene måtte vise god og effektiv ressursutnyttelse, en fleksibel og hensiktsmessig organisering av opplæringen, samt god ledelses- og personalutvikling.

Juryen har vektlagt litt ulike aspekter hos de to kandidatene. Valget av Trondheim kommunale musikk- og kulturskole begrunnes blant annet med skolens lange tradisjon m.h.t. utviklingsarbeid. Videre har skolen stor kunstnerisk bredde, og et tilbud til elever med spesielle forutsetninger for musikk - kalt "Lørdagsskolen". Det arbeides aktivt med utvikling av tilbud som kan gjenspeile det kulturelle mangfoldet i Trondheim, og skolen er også involvert i flere internasjonale prosjekter. Det sies også at skolen fungerer som et kompetansesenter i kommunen, og den er sentral i arbeidet med "Den kulturelle skolesekken", som blir nærmere omtalt i kapittel 5.

I vurderingen av Larvik kulturskole, vektlegger juryen spesielt at skolen er utviklingsorientert, og at virksomheten er stor og mangfoldig. Dessuten anses det som viktig at Larvik har mange og tette samarbeidsrelasjoner med ulike parter i lokalmiljøet. Spesielt nevnes det at kulturskolen er med som koordinator for "Den kulturelle skolesekken". Vedrørende skolens undervisningstilbud, påpekes det at variasjonen er stor og spenner over både moderne og klassiske uttrykksformer<sup>49</sup>.

Selv om min videre behandling av de to kulturskolene ikke følger kategoriseringen som kriteriene gir, vil allikevel de to neste kapitlene inkludere emner som sorterer under samtlige kriterier.

---

<sup>49</sup> [http://udir.no/upload/Pressemeldinger/demo\\_06.pdf](http://udir.no/upload/Pressemeldinger/demo_06.pdf) (Vedlegg 3)

## 6.4 Formidlingsarbeid

I kraft av å være demonstrasjonsvirksomheter, må skolene drive utadrettet informasjonsvirksomhet overfor andre kulturskoler. Statusen innebærer en forpliktelse til å fungere som en ”spydspiss” for kulturpedagogisk utvikling. Som en del av dette arbeidet kan demonstrasjonsskolene fungere som praksissteder for studenter under lærerutdanning, og som besøks- og hospiteringssteder for skoleledere og opplæringssansvarlige for etter- og videreutdanning (Utdanningsdirektoratet 2006:5).

Både i Trondheim og Larvik mottas det besøk, og skoleledelsen reiser også selv til andre kommuner for å delta på planleggingsdager eller fylkessamlinger. Det arbeides med å bygge kompetansenettverk for kulturskolelærere, og i Trondheim er et skolebesøk til Nederland under planlegging. Hit venter man også representanter fra svenske og danske kulturskoler for hospitering.

Skolene står foreløpig fritt i hvordan de disponerer utviklingsmidlene som følger med statusen som demonstrasjonsvirksomhet. Begge steder gis det uttrykk for at pengene delvis oppfattes som en ”belønning” for innsatsen man så langt har nedlagt. ”Vi har fått en bekreftelse på at det vi gjør er bra”, slik det ble uttrykt i Trondheim. Det ble påpekt at demonstrasjonsordningen innebærer noe merarbeid i alle ledd, men spesielt i Trondheim oppfattes utnevnelsen mest som en formalitet. I følge rektor, har skolen i realiteten fungert som en demonstrasjonsskole helt siden deltakelsen i ”Samordnet musikkforsøk”.

## 6.5 Evaluering av ordningen

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble demonstrasjonsordningen evaluert av forskningsstiftelsen FAFO i 2005<sup>50</sup>. Målsetningen var da å vurdere om ordningen hadde bidratt til systematisk kvalitetsutvikling i skole og videregående opplæring.

I følge FAFO-evalueringen, har demonstrasjonsskoler hatt mye besøk, og det hevdes at ordningen har gitt store ringvirkninger for de involverte. Ordningen har vært godt kjent, og har blitt mye brukt til inspirasjonsarbeid. Mange skoler som har besøkt en eller flere av demonstrasjonsvirksomhetene, opplever å ha fått god forståelse for hvordan det arbeides ved de ulike lærestedene.

---

<sup>50</sup> [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=414](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=414) (oppsøkt 10.02.07)

40 prosent av grunnskolen og 50 prosent av de videregående skolene som har vært i kontakt med demonstrasjonsvirksomheter, forteller at dette har ført til konkrete forandringer i egne arbeidsmåter. Likevel mener flertallet at det er for tidlig å vurdere om kontakt med demonstrasjonsvirksomheter har hatt noen konkret effekt på elevenes læringsutbytte.

I og med at demonstrasjonskulturskoler bare har eksistert i ett år, er det foreløpig ingen planer for ny evaluering av hvordan ordningen fungerer for dette skoleslaget. Det er i følge Utdanningsdirektoratet på nåværende tidspunkt usikkert hvorvidt den sittende regjeringen ønsker å videreføre ordningen. FAFO- rapporten anbefaler at ordningen videreføres enda noen år, men sier at antallet demonstrasjonsvirksomheter bør begrenses.

Legitimitet for ordningen avhenger av at det er gode og riktige skoler som plukkes ut. Det bemerkes derfor at ordningen er sårbar, fordi det er vanskelig å velge ut skoler på et objektivt grunnlag. Rapporten ser det derfor som viktig for en eventuell forlengelse av ordningen, at det stilles større krav til ”sertifisering” av kulturskolene. Utvelgelse må være basert på forskning og/eller dokumenterte resultater fra arbeid og praksis ved de aktuelle lærestedene<sup>51</sup>.

Slik det understrekes i kapittel 1, kan min undersøkelse av de to skolene ikke betraktes som en formell evaluering av demonstrasjonsordningen. Min oppgave må derimot sees som en problematiserende diskusjon omkring demonstrasjonsordningens eventuelle verdi generelt, og Trondheim og Larviks verdi som demonstrasjonsvirksomheter spesielt – basert på mine funn ved skolene kombinert med hva ulike kilder forteller om kommunale kulturskolers formål.

## 6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg villet gi et oversiktsbilde over formålet med demonstrasjonsordningen, og de to demonstrasjonsskolene som står i fokus for min egen undersøkelse. Jeg har ønsket å få frem at det er viktig at demonstrasjonsordningens betydning problematiseres, med utgangspunkt i at det på det nåværende tidspunkt kun er å betrakte som en prøveordning.

---

<sup>51</sup> [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=414](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=414) (opp søkt 10.02.07)

Norsk kulturskoleråd frykter en utvanning av kulturskoletilbudet som følge av større lokalpolitisk frihet, en anstrengt kommuneøkonomi og fravær av spesifikke standarder og minstekrav for hva et kulturskoletilbud skal bestå av.

Etter Norsk Kulturskoleråds oppfatning vil dermed utviklingsprosjekter som demonstrasjonsordningen og kulturskoler som innlemmes i denne, ha desto større potensiell betydning som premissleverandører i fravær av direkte styring.

Trondheim kommunale musikk- og kulturskole og Larvik kulturskole er tilsynelatende to nokså ulike virksomheter, og juryen la også vekt på forskjellige faktorer i sin vurdering. I oppgavens neste del går jeg nærmere inn på deres likheter og forskjeller på ulike områder, og gjør på grunnlag av dette en vurdering av deres gjennomslagskraft og overføringsverdi i forhold til utfordringene som kulturskolefeltet preges av i dag.

## Kap. 7 Demonstrasjonskulturskolenes fundament

### 7.1 Pedagogisk plattform

I dette kapittelet undersøker jeg det jeg kaller demonstrasjonsskolenes ”pedagogiske plattform”. Med dette menes hvordan de to demonstrasjonsskolene fortolker verdigrunnlaget som ideen om en offentlig kulturskole bygger på - slik jeg har utforsket dette i kapittel 3. I samlebetegnelsen ”pedagogisk plattform”, inkluderer jeg også skolenes syn på kompetanse, og dilemmaet mellom breddesatsing og kvalitetsutvikling. Disse elementene kan sies å harmonere tematisk med to av vurderingskriteriene fra kapittel 6: Kriterium 1 – ”Pedagogisk og faglig arbeid som vektlegger kreativitet og nytenkning”, og Kriterium 2 – ”Arbeid med å reflektere samtidens kulturelle mangfold”.

Videre inkluderer den pedagogiske plattformen skolenes forhold til sentrale styringsdokumenter - særlig med henblikk på min diskusjon vedrørende dokumentenes anvendelighet som styringsverktøy i kapittel 4.

Det er i henhold til Bart (1966) altså hvordan *verdier* gir grunnlag for *valg* som igjen bidrar til å generere *sosiale former* – i denne sammenheng demonstrasjonsskolens virksomhet, som settes i fokus her.

Kapittelet er å betrakte som del av en samlet fremstilling av demonstrasjonsskolene som videreføres i kapittel 8, og deretter presenteres skjematisk ved hjelp av Barths modell i kapittel 9. Der vil jeg i henhold til hovedspørsmålet diskutere eventuell overføringsverdi forbundet med kjennskap til demonstrasjonsskolenes virksomhet.

Jeg undersøker hvordan demonstrasjonsskolene framstår som lokale representasjoner i kulturskolefeltet med utgangspunkt i spørsmålet:

### Hvordan er demonstrasjonsskolenes virksomhet forankret?

### 7.2 Om grunnverdier

Grunnet kulturskolenes lokale forankring, ulike rammebetingelser og historie, ser jeg det som naturlig at det danner seg lokale representasjoner av de overordnede verdiene som kulturskolene orienterer seg etter. Jeg ville derfor finne ut hvilke elementer demonstrasjonskulturskolene ønsket å fremheve, og danne meg et bilde av skolenes likheter og ulikheter i oppfatninger vedrørende kulturskolenes mandat og oppgaver.

I Larvik virker den pedagogiske plattformen å være basert på to punkter som kompletterer hverandre:

### **1) ”Kultur som metode”**

Dette punktet representerer en oppfatning om at kulturell virksomhet er viktig i mange sammenhenger, blant annet som et redskap i sosial forebygging og kulturell integrering - ikke kun i kraft av sin egenverdi. Denne forskjellen illustreres i Larvik med henvisning til tidligere tiders musikkskoler, hvor barn fra høyere sosiale lag gikk for å lære seg å spille et instrument - i tråd med tidens sosiale krav om musikalske ferdigheter. Men etter hvert som man er blitt mer klar over ...”kunstens betydning for den menneskelige utviklingen”, slik det ble uttrykt, så har dette fått konsekvenser også for hvordan man tenker omkring kulturskolens oppgaver. Å legge ”Kultur som metode” til grunn for virksomheten, innebærer altså en kilde til en ny og mer helhetlig tenkning om kulturskolens oppgaver utover tradisjonell musisk opplæring. Man kan nå flere når man bruker kultur som innfallsvinkel, og det er lettere å inspirere til samarbeid på tvers av sektorgrenser og interesser. Jeg tolker forøvrig eksempelbruken som et uttrykk for støtte til de sosialdemokratiske likhetsprinsippene jeg har redegjort for i kapittel 2 og 3.

Kulturskolen i Larvik er en svært aktiv samarbeidspartner for det øvrige kulturlivet i kommunene, noe som belyses i større utstrekning i kapittel 8. Spesielt nevnes et prosjekt kalt ”Musikk ved livets begynnelse”, som eksempel på samarbeid med eksterne partnere – i dette tilfellet Larvik læringssenter for minoritetsspråklige. Samarbeidet med Læringssenteret skjer på flere vis. For det første i form av faste, innarbeidede avtaler der lærere fra kulturskolen bidrar som en del av den ordinære timeplanen. I slike tilfeller er det Læringssenteret som finansierer arbeidet, og elevene betaler derfor ikke for undervisningen selv. Samarbeid forekommer også i form av mer ad hoc-preget prosjektvirksomhet. I følge representanten for Læringssenteret, får prosjekter et kvalitetsstempel ved å ha med kulturskolen som samarbeidspartner.



## 2) Kunstens egenverdi

I Larvik ser man det også som viktig å være bevisst på det motsatte; nemlig at det å beskjeftige seg med kunst og kultur også har en egenverdi - uten å måtte legitimeres som virkemiddel i sosial forebygging.

I skolens virksomhet representeres dette gjennom et fokus på at undervisningssituasjonen først og fremst er et møte mellom kunstner og elev – ikke lærer og elev. Det pedagogiske aspektet i læringssituasjonen sees følgelig som underordnet kunstnerisk innhold.

Rektor understreker at begge mål er like viktig for Larviks virksomhet, men at det første punktet oppfattes som mest aktuelt når det er tale om kulturskolenes veivalg fremover. Det er viktig for Larvik som demonstrasjonsvirksomhet å formidle kunnskap om hvordan de selv bruker ”Kultur som metode”, ettersom det etter deres oppfatning er slik at de fleste kulturskoler har størst fokus på punkt 2, altså kunst for kunstens egen skyld. Det er i følge Larvik få skoler som i dag bevisst bruker ”Kultur som metode” som bevisst tilnærming.

”Kultur som metode” kan sies å være i tråd med signalene gitt i St. Meld 39. Der heter det som omtalt i kapittel 3, at å utvikle kulturskolen i retning av et kulturpedagogisk kompetansesenter i tillegg til å gi god ressursutnyttelse, også er den beste måten å sikre at kulturskolen ikke bare appellerer og henvender seg til ”de få, utvalgte” (St. Meld 39 (2002-2003 : 39- 40)). Det kan derfor kanskje sees som noe overraskende at det i følge rektor i Larvik faktisk er en mer ”eksklusiv” tilnærming til kunstformidling som preger kulturskolefeltet. Dette står også i motsetning til hvordan Rishaug (1981) beskriver feltet. Han mener, som omtalt i kapittel 5, at kulturskolene ofte blir betraktet som ordinære fritidstilbud (s. 132). Ambisjonene for en inkluderende kulturskole er mange, men kulturskolene omtales ofte i generelle vendinger, og det finnes som tidligere vist få klare retningslinjer. Kanskje kan observasjonene fra medarbeiderne i Larvik sees i sammenheng med konsekvenser av denne utydelsen?

Uten kapasitet til å undersøke hvordan dette faktisk forholder seg, er det vanskelig å ha en bestemt oppfatning. Men jeg vil tro at en ekskluderende profil nok kan være et problem i kulturskoler som har sin opprinnelse i etablerte musikkskoler – slik som i Trondheim og Larvik. Jeg tror derimot at det kan forholde seg annerledes i kommuner som ikke hadde et eget tilbud før 1997. De som etablerte seg da, har ikke hatt tid til å etablere en selvstendig virksomhet på linje med store, tradisjonsrike skoler. Jeg antar

derfor at de i større grad er avhengige av samarbeid med andre aktører i det lokale kulturlivet.

Trondheim var en foregangskommune i det tidlige utviklingsarbeidet på kulturskolefeltet. Det var her ”Samordnet musikkforsøk” startet opp før det senere også kom til å inkludere Sandnes og Bjugn kommuner. Derfor har hovedmålsetningene i prosjektet blitt holdt levende som plattform for kulturskolens virksomhet – oppsummert som ”Et best mulig tilbud til flest mulig – rimeligst mulig”.

Skolen fokuserer derfor bevisst på betydningen av å ha et åpent opptak. Dette er allmenngjort i dag, men Trondheim gikk i front for å avvikle 50- og 60-tallets bruk av opptaksprøver og poengberegninger. Videre ble det særlig langt vekt på betydningen av lave skolepengesatser. Trondheim har som en av få kommuner beholdt kroner 1600 som et øvre tak etter 2004. Selv om dette har vært utfordret, er det fortsatt en klar politisk målsetning å opprettholde den lave satsen. Først og fremst for at målsetningen om et åpent opptak skal kunne være oppnåelig. Alle tilbud i kulturskolens regi koster følgelig det samme, inkludert ”Lørdagsskolen”, som gir et utvidet tilbud for spesielle talenter. I tillegg har skolen ulike typer av moderasjonsordninger, og gir muligheter for å behovsprøve foreldres inntekt. Ingen familie betaler for mer enn to og en halv elevplass. Larvik har av økonomiske årsaker ingen tilsvarende spesialordninger for sine elever.

En annen viktig endring som ”Samordnet musikkforsøk” tok til orde for, var gruppeundervisning. Så og si all undervisning i Trondheim skjer i dag i små grupper på 3-4 elever. Det var innføring av gruppeundervisning som bidro til at musikkskolene fikk statsstøtte i 1983. Tidligere fantes ikke noe tilsvarende. Da var normen individuell undervisning eller ensemble-spill i stor gruppe.

Gruppeundervisning blir fremhevet som en svært inspirerende og utviklende læremåte på grunn av sosialt samspill og innslag av aldersblanding. ”Er du god nok, er du gammel nok” er holdningen i Trondheim. Det er ikke gitt at det er den eldste som har kommet lengst. Gruppeundervisningen gir gode muligheter til å gi tilpasset opplæring i overensstemmelse med signalene i L97. Eleven får oppfølging i forhold til sitt eget nivå. Dette var i følge rektor praksis lenge før tilpasset opplæring ble en uttalt målsetning i grunnskolen.

I Trondheim fokuseres det ikke like mye på kulturskolens rolle innen sosial forebygging som i Larvik. Dette sees mer som en positiv bivirkning ved at tilbudet finnes. Jo mer tid og engasjement brukt i kulturskolen, dess mindre tid og muligheter for å havne i uheldige situasjoner eller miljøer, er innstillingen.

### **7.3 Om bredde og talentutvikling**

Rishaug's artikkel (1981) beskriver hvordan den norske kulturskolen både skal ha plass for den jevne utøver og de store talentene. Ambisjonene om en åpen kulturskole stiller derfor store krav til differensiering av undervisningen, og jeg spurte hvordan demonstrasjonskulturskolene så på denne utfordringen.

I Larvik ble situasjonen sammenliknet med et isfjell, der bredden representerer den delen av fjellet som befinner seg under vannflaten, og følgelig utgjør den største delen, selv om den ikke er direkte synlig. ”Uten bredden kan det heller ikke finnes noen topp”, var den uttalte holdningen her. Dette synet harmonerer med Rishaug's (1981) argumentasjon for en solid grunnopplæring for alle. Han påpeker at erfaring tilsier at det er umulig å vite hvem som vil komme til å utmerke seg på sikt (s.131).

Som nevnt er kulturskolen i Trondheim spesielt kjent for sitt ”Lørdagsskoletilbud” – tilbudet som tilgodeser spesielle talenter utover ordinær undervisning. Jeg spurte derfor om de oppfattet at det eksisterer noen motsetning mellom å skulle være en arena der barn i stor grad skal kunne utfolde seg i tråd med egne forutsetninger, og det å satse så sterkt på talentutvikling. Men det ble gitt til svar at man mener at begge hensyn kan ivaretas gjennom en godt tilpasset opplæring.

Jeg finner at kvalitet - i betydningen gode enkeltprestasjoner, gis noe større vekt i Trondheim. I Larvik fokuseres det mer på lek, inkludering og kanskje spesielt integrering. Et eksempel på det sistnevnte er samarbeidet kulturskolen i Larvik har inngått med Larvik læringssenter, som driver et omfattende arbeid med minoritetsspråklige grupper. Kulturskolen er trukket inn i ulike prosjektet, og samarbeidet har blant annet resultert i et minoritetsspråklig teater, der man har lyktes i å engasjere grupper som uten et slikt tilbud ville blitt stående på sidelinjen, i følge senterets representant.

Inntrykket forøvrig var at begge kommuner er bevisste på faren for å skape ”en ond sirkel” – i betydningen av å overfokusere på store talenter, for derigjennom å legitimere bevilgninger til kulturskolen i en ellers presset kommuneøkonomi - slik jeg i

kapittel 5 viser at Rishaug (1981) advarer mot. Eksempelvis poengterte den politiske informanten i Larvik at: "...kultur tenkes ofte inn i en større sammenheng. Dette er et tydelig dilemma som ofte kommer frem i de politiske diskusjonene om prioriteringer". Uttalelsen harmonerer med Rishaug's oppfatning om at kulturtilbud i møte med kommunaløkonomisk virkelighet ofte verdsettes mer for sin funksjon som trivselstiltak/ledd i sosial forebygging enn for sin iboende egenverdi (s.127).

## 7.4 Om syn på kompetanse

"Det hjelper korkje timeplanar elder instruksar elder nokon ting; det som gjer skulen til det han er, det er læraren" Arne Garborg (Slagstad 2006: 249 )

Det primære formålet med demonstrasjonsordningen er å bidra til kompetanseutvikling og kvalitetsheving i undervisningen.

I kapittel 4 blir det i omtalen av lovgrunnlaget vist at skoleslaget er fritatt for kompetansekrav for lærere (§10-1). Dette betyr i praksis at kulturskolene står fritt til å velge praktisk realkompetanse fremfor formell kompetanse hos sine ansatte, slik at lokale kunstnere eller andre ressurspersoner kan forestå undervisningen. Slik kan skolene i tråd med politiske ønsker, utforme innholdet i tråd med lokal ressurstilgang, særpreg og stedsbaserte tradisjonsuttrykk (St. Meld 39 ()2002-2003: 23).

Til spørsmål om hvordan de vurderer verdien av realkompetanse kontra formell kompetanse hos lærere, er svaret i Trondheim at skolen er ute etter å rekruttere det de kaller "den pedagogiske kunstneren" - en betegnelse som kanskje kan sees i sammenheng med eksempelvis den alternative Rudolf Steiner-pedagogikken som legger opp til et annet forhold mellom lærer og elev enn det som er gjengs i den offentlige grunnskolen<sup>52</sup>.

Pedagogisk utdanning ble gjort tilgjengelig på musikkområdet ved Musikkonservatoriet i 1973. Men inkludering av et bredere spekter av kunst- og kulturuttrykk i kulturskolene etter 1997 har gitt nye utfordringer. Det finnes ingen tilsvarende didaktisk utdanning innen andre kunstformer så langt, selv om det i Trondheim fortelles at det arbeides med å skape muligheter for kunstfagsstudenter i regionen i samarbeid med høyskoler og universitet.

---

<sup>52</sup> [www.rotmessen.no/pedagogikk01.html](http://www.rotmessen.no/pedagogikk01.html) (oppsøkt 07.12.06)

Både Larvik og Trondheim fremstår som attraktive arbeidsplasser. Begge skoler opplyser at det alltid er mange søkere ved utlysning av ledige stillinger. De har lyktes med å tilby fleksible arbeidstidsordninger og å skape et kollegialt miljø til felles vekst og inspirasjon. I Trondheim er 150 lærere tilknyttet kulturskolen, fordelt på 60 årsverk. Dette blir fremstilt som en situasjon de ansatte er fornøyde med. Mange er kunstnere med ulike oppdrag og ansettelsesforhold, og deltid er derfor ønskelig.

Skolene skiller seg med dette ut fra det som beskrives som en problematisk tendens i St. Meld 39; nemlig at mange kulturskoler sliter med å tiltrekke seg kvalifisert arbeidskraft (s 24 ). Små stillinger, en tilværelse som ambulerende lærere med ugunstig arbeidstid og liten kontakt med kollegaer, kan være blant årsakene til at stillinger i kulturskolene ikke oppfattes som attraktive. Inntil nylig sto heller ikke avlønning i forhold til kompetanse<sup>53</sup>.

## **7.5 Om betydningen av sentrale føringer**

Jeg stilte spørsmål på begge skolene om hvilket forhold de hadde til sentrale styringsdokumenter, og hvordan de vektet betydningen av disse sammenliknet med lokalt forankret planverk. Mitt utgangspunkt var Mangsets (1994) fremstilling av det kulturpolitiske dilemmaet mellom hensynet til sentral styring og lokalt selvstyre som presentert i kapittel 5, og min diskusjon omkring ordlyden i sentrale styringsdokumenter i kapittel 4.

I Larvik var informantene svært klare på at det var lokale føringer i form av kommunalt planverk og lokalpolitiske beslutninger som hadde hatt størst betydning for hvordan kulturskolen har utviklet seg. "Kulturskolen er en lokal skole for det behovet som er i Larvik og de ambisjonene vi har for kulturlivet her" - slik det ble uttrykt. I tillegg ble målstyring og jevnlig evalueringer fremhevet som viktige styringsverktøy for skolen. Et sentralt føringsdokument som Eikemo-utvalgets utredning (1999) var ukjent for samtlige i gruppen. Det samme gjaldt også Dugstad-utvalgets utredning (1989), med unntak for kulturskolens rektor. Norsk Kulturskoleråds rammeplan (2003) presentert under punkt 4.4. var derimot godt kjent, og hadde hatt noe betydning for enkelte deler av virksomheten.

---

<sup>53</sup> [www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_50713](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_50713) (oppsøkt 7.12.06)

Den generelle oppfatningen ved begge skolene var at nasjonale føringer er kommet i etterkant av den faktiske utviklingen ute i kommunene, og at det er kulturskolenes eget praktiske arbeid som så har nedfelt seg i dokumentene. Det samme ble sagt om lovhjemmelen fra 1997, som man i Trondheim mente hadde hatt svært liten praktisk betydning. Det ble bemerket begge steder at den kanskje viktigste funksjonen loven har hatt, er av preventiv karakter. Dette fordi den blokkerer muligheten for å legge ned kulturskolene. Men utover dette, har loven ikke bidratt til endringer i virksomheten, ettersom den ikke sier noe spesifikt om innhold eller standard. En lov på kulturskolefeltet kan ikke reguleres uten øremerkede tilskudd, er holdningen i Trondheim. Her pågikk det på 70- og 80-tallet en diskusjon om nedleggelse og økning av skolepengesatsene. Informantene forteller at kulturskolen tidvis har vært avhengig av sterke personligheter i kulturlivet og i lokalpolitikken som har slått ring om kulturskolen. I dag har debatten om nedleggelse stilnet, men loven gjør det fortsatt mulig å øke satsene eller redusere tilbudet.

Det er felles holdning i begge kommuner om at den økonomiske omleggingen med fjerning av tak på skolepengesatsene og øremerkede tilskudd, skjedde på et uheldig tidspunkt. Dette begrunnes med at mange skoler fortsatt er i en oppbygningsfase, ettersom mange først etablerte tilbudet etter 1997. Slik sett har begge demonstrasjonsskolene en fordel med sin lange "fartstid". Spesielt gjelder dette i Trondheim, der skolen har et etablert omdømme, og man har "begynt å levere noen resultater". Dessuten har mange i dagens foreldregenerasjon selv vært elever ved skolen. Kulturskolen strekker seg dermed også "langt inn på rådhuset", blir det sagt. Likevel ser man at økte kommunale bevilgninger etter regjeringsskiftet heller ikke her har ført til ekspansjon i tilbudet - selv om det satses på kultur i Trondheim. Regjeringen Bondeviks fjerning av styringsverktøy blir imidlertid ikke oppfattet som ensidig negativt, selv om det påpekes at man da gjør seg veldig avhengige av de ressurser som i utgangspunktet finnes i lokalmiljøet. Mer av de statlige bevilgningene kunne vært fordelt utover i regionene, ettersom - "det er den som har skoen på som vet hvor den trykker mest". Begge skoler mener således at lokal innflytelse er en forutsetning for engasjement. "Vi kan ikke basere oss på rundskriv fra Oslo, men må gjøre rom for kulturuttrykk som det er lokal tradisjon for", slik det ble uttrykt i Trondheim.

Kulturskolen i Trondheim forholder seg i liten grad til begreper som målstyring og evaluering i sin daglige virksomhet. Man opplever det her som positivt å være ”relativt planløs”. Med unntak av en virksomhetsplan som legger generelle føringer, er målstyring fraværende - til forskjell fra Larvik hvor det opplyses at målstyring og jevnlig evalueringer er ansett som gode verktøy for organisasjonsutvikling. Begge skoler forholder seg imidlertid til de generelle delene av ”Rammeplan for kulturskolen” (2003) som et veiledende dokument. Denne er også inkludert i Trondheimsskolens virksomhetsplan. Her har rektor selv vært aktiv i planarbeidet, og dette antar jeg har vært utslagsgivende for at planen har blitt et viktig verktøy, på samme måte som prinsippene for ”Samordnet musikkforsøk” har fått forme virksomheten. Det virker også å være det dokumentet som kanskje i størst grad er forfattet av ressurspersoner med stor tilknytning til feltet. Dette har kanskje dermed resultert i de mest anvendbare anbefalingene.

I Trondheim legges det likevel større vekt på tilpasset opplæring enn hva den generelle rammeplanen legger opp til. Da er det en fordel å være uten gradssystemer eller målstyring, slik kunst og kulturskoler i mange andre land forholder seg til. Et slikt fleksibelt system kan eksempelvis gjøre det mulig for en 7-åring å få undervisning på konservatorienivå, om hans eller hennes evner krever det.

For begge skoler har L97 kun hatt sekundær betydning. I Trondheim sies det at implementering av denne læreplanen ble ledsaget av noen prinsipielle diskusjoner, og at disse indirekte kan ha påvirket virksomheten noe. Men på dette tidspunktet var kulturskolen allerede godt etablert og i full drift. Implementeringen av L97 representerte derfor ikke noen markant overgang fra musikk- til kulturskole som i mange andre kommuner. Det samme gjelder for Larvik som også var godt etablert på tidspunktet for innføring av nye læreplaner. Larvik har likevel en noe nærmere tilknytning til læreplanverket - grunnet et nært samarbeid med koordinator for ”Den kulturelle skolesekken” i kommunen.

## 7.6 Oppsummering

Jeg sitter igjen med inntrykk av at det ikke fokuseres like mye på kulturskolens rolle innen sosial forebygging i Trondheim som i Larvik. Der sees dette mer som en positiv bivirkning av at tilbudet finnes. Videre opplever jeg at kvalitet - i betydningen gode enkeltprestasjoner, gis noe større vekt i Trondheim enn i Larvik. Dette blant annet fordi kulturskolen i Trondheim er nært knyttet til byens symfoniorkester, og har sitt utspring i et initiativ for å sikre det klassiske musikklivet i byen.

Kulturskolen i Larvik synes å ha en noe sterkere vektlegging av verdier i tilknytning til de sosialdemokratiske likhetsprinsippene, slik det er redegjort for i kapittel 2 og 3. Trondheim virker derimot å vektlegge undervisning i tradisjonelle kunstuttrykk noe sterkere i sin kjernevirksomhet. Likevel er det i hovedsak de samme sosialdemokratiske likhetsbegrepene som preger begge kulturskolene og deres pedagogiske plattform, og informantene ga begge steder i hovedsak uttrykk for de samme grunnholdningene.

Det er i følge kulturskolen i Larvik få skoler som bevisst bruker ”Kultur som metode” som tilnærming. Dermed blir det en viktig oppgave for Larvik som demonstrasjonsvirksomhet å formidle hvordan dette kan gjøres.

Trondheim var foregangskommune og initiativtaker til ”Samordnet musikkforsøk”, og skolens virksomhet er fortsatt sterk influert av kjerneelementene i prosjektet oppsummert som ”Et best mulig tilbud til flest mulig – rimeligst mulig”

Begge skolene opplever stor pågang på utlyste stillinger, og fremstår som attraktive arbeidsplasser. Skolene skiller seg med dette ut fra det som beskrives som en problematisk tendens i St. Meld 39; nemlig at mange kulturskoler sliter med å tiltrekke seg kvalifisert arbeidskraft (s 24 ). Mitt inntrykk er at man både i Trondheim og Larvik har et bevisst og avklart forhold til hvilke verdier det er man bekjenner seg til, og handler ut ifra. Begge skolene anså seg selv for premissleverandører i så måte.

Det er felles holdning i begge kommuner om at den økonomiske omleggingen med fjerning av øremerkede tilskudd og tak på skolepenger skjedde på et uheldig tidspunkt. Dette blir begrunnet med at mange skoler fortsatt er i en oppbygningsfase, ettersom mange ble etablert da tilbudet ble lovfestet i 1997. Begge skoler er i så måte i en særstilling med sin lange fartstid. Dette er følgelig noe jeg ser som sentralt for å forstå hvorfor de fungerer så godt at de har blitt utnevnt til demonstrasjonsvirksomheter.



## Kap. 8 Demonstrasjonskulturskolene – 5 aspekter

### 8.1 Innledelede bemerkninger

I dette kapitlet flytter jeg fokus fra demonstrasjonskulturskolenes fundament, og over på ulike aspekter ved deres virksomhet. Aspektene er resultatet av den endelige struktureringen av stoffet i etterkant av intervjuene jeg gjennomførte.

Etter strukturering kom jeg frem til følgende inndeling mellom det jeg kaller ”indre” og ”ytre” aspekter:

- Organisasjon (Indre aspekter):
  - Kommunal organisasjon
  - Økonomi
  - Kapasitet

De tre underkategoriene er alle utpekt som viktige aspekter for de kommunale kulturskolene i ulike kilder. Hvordan den enkelte kommune er organisert administrativt og politisk innvirker på kulturskolenes vilkår – spesielt etter omleggingen i 2004 som stiller kommunene friere. Det samme gjelder de økonomiske prioriteringene som er med å avgjøre kulturskolenes kapasitet i forhold til både elevtall og mangfold i tilbudet. Til sammen utgjør disse aspektene samlebetegnelsen ”Organisasjon”, hvorunder jeg identifiserer sentrale elementer ved kulturskolenes indre struktur.

- Posisjon (Ytre aspekter):
  - Konkurransen og samarbeidsforhold
  - Lokalisering og synlighet

Mitt posisjonsbegrep er inspirert av Pierre Bourdieus kultursosiologiske begreper ”posisjon” og ”posisjonering”. Begrepene brukes hos Solhjell (1995) om ulike agents kamp om de samme posisjonene innenfor kunstfeltet. Agentene ”posisjonerer seg” gjennom sine handlinger og standpunkter. Mens Bourdieus begrep i hovedsak henspiller på den enkelte aktørs standpunkter, holdninger og ”smak” som

uttrykk for en bestemt habitus, slik begrepet er omtalt i kapittel 3, anvender jeg posisjonsbegrepet på et mer overordnet institusjonsnivå (s. 66-67).

Jeg bruker begrepet ”Posisjon” som en samlebetegnelse for hvordan kulturskolene i ulike sammenhenger forholder seg til og/eller er ordnet i forhold til andre aktører i det lokale kulturlivet.. Jeg bruker dermed tilleggsbetegnelsen ”ytre faktorer” for å illustrere at det dreier seg om hvordan kulturskolene oppfattes utad.

Samlebetegnelsen Posisjon består av de to aspektene ”konkurranse og samarbeidsforhold” og ”lokalisering og synlighet”.

Hvert avsnitt innledes med et sitat som jeg mener på en klar måte oppsummerer essensen i temaet jeg behandler, og jeg tar utgangspunkt i følgende spørsmål:

### **Hvordan har demonstrasjonsskolene organisert sin virksomhet?**

## **8.2 Organisasjon**

### **8.2.1 Kommunal organisering**

Musikk- og kulturskolen har en organisering som gir stort rom for fleksibilitet. (St. Meld 39 ()2002-2003: 23)

Det er ikke gitt hvordan en kulturskole skal organiseres. Slik jeg har gjort rede for i tidligere kapitler, har det vært sett som en viktig målsetning å organisere kulturskolene i tråd med lokale forutsetninger. Jeg ønsket derfor å finne frem til elementer som har vært sentrale for at de to demonstrasjonsskolene skulle finne sin form og sin plass i det lokale kulturlivet.

I NIBR-rapporten ”En kultursektor i forvitring?” undersøkes konsekvenser av omfattende omorganisering i kommunal forvaltning. Rapporten tar for seg den omorganiseringsprosessen som lenge har pågått, og fortsatt pågår i kommunesektoren. Mange politiske hovedutvalg for kultur er blitt erstattet av utvalg med flere ansvarsområder, og mange kommuner har valgt en flatere struktur. Administrativt har også kultursektoren i mange kommuner blitt innlemmet i, eller slått sammen med andre formål - eksempelvis helse- eller skoleformål.

Funnene er ikke entydige, men NIBR-rapporten peker på en tilsynelatende tendens til at kulturarbeid står svakere i kommuner hvor det ikke lenger finnes en egen kulturadministrasjon, og der kulturaktiviteter samorganiseres med andre formål.

Kommuner med egen kulturetat ser altså ut til å bruke mest på kulturformål (Solbakken 2006: 21). Har kommunal omorganisering påvirket demonstrasjonskulturskolene?

Larvik kommune omorganiserte til politisk tonivåmodell i 1996. Flere av informantene arbeidet i kommunen med tilsvarende formål også før omleggingen. En omlegging som innebar at store deler av den hieriarkiske, byråkratiske strukturen forsvant. De understreket at de hadde opplevd omorganiseringen som svært positiv og forenklende i hverdagen, men påpekte at uenigheten omkring omleggingen hadde vært stor og hadde fremkalt endel diskusjon.

Trondheim kommune har gjennomgått flere omorganiseringer gjennom årene. Den nåværende tonivåmodellen ble innført i 2001. Da forsvant mange tidligere utvalg, men musikk- og kulturskolen har her vært i en særstilling. Tross omorganiseringer har musikk- og kulturskolen klart å beholde et eget utvalg bestående av formannskapsoppnevnte politikere, representanter fra rådmannsnivået og kulturskolens brukere. Selv om dette forumet ikke har noen formell beslutningsmyndighet utenom i stipendsaker, oppfattes det likevel av informantene som særs viktig, og med avgjørende betydning for at de mange omorganiseringene ikke har berørt kulturskolen i nevneverdig grad.

To andre forhold til forklaring blir også trukket frem:

- 1) Kulturskolen er byomfattende. Det vil si at strukturen ikke påvirkes av den omorganisering som måtte skje i de forskjellige bydelene.
- 2) Kulturskolen i Trondheim er organisert sammen med skoleformål. "Det store maskineriet" som grunnskolen beskrives som, med alle sine reguleringer og krav, oppleves å ha påvirket kulturskolen positivt blant annet i forhold til kompetanseutvikling og lønnsutvikling for lærerne.

Det gis i Trondheim uttrykk for at det aldri har vært tvil om at kulturskolen der er å betrakte som en selvfølgelig del av undervisningssystemet - der det overordnede prosjektet er "å skape hele mennesker", slik politikerne uttrykte det. Faktisk oppleves kulturskolen her å stå i en særstilling sammenliknet med grunnskolene, fordi ingen av disse har en "direkte linje" til rådmannsnivået -

tilsvarende det særutvalget som kulturskolen har lyktes i å beholde. Både skoleutvalg og kulturutvalg forsvant med overgang til tonivåmodell. Dette tyder på at Trondheim musikk- og kulturskole står sterkt i den kommunale organisasjonen.

I Larvik har kulturskolen hele tiden sortert under kulturformål, men fra 1. januar 2004 ble kulturskolen og ”Kultur og idrett” slått sammen til Larvik Kultursenter. Man har også valgt å plassere koordinator for arbeid med ”Den kulturelle skolesekken” under samme paraply, og alle aktiviteter er lokalisert på samme sted. Dermed har kulturområdet fått et knutepunkt som gir muligheter for større innflytelse og tett samarbeid mellom ulike kommunale kulturaktører. Kulturskolen befinner seg på denne måten i sentrum for kommunalt kulturarbeid.

Rishaug (1981) mener det er avgjørende hvorvidt kulturskolen inn - eller ut-defineres i forhold til det samlede undervisningstilbudet i kommunene. Om kulturskolene ikke ”medregnes” blir det også vanskelig å argumentere for at kulturskolen trenger offentlig støtte og sentral regulering for å kunne ivareta sine oppgaver (s. 132). Dette virker ikke å være situasjonen verken i Trondheim eller i Larvik. Tvert i mot har kulturskolene i begge kommuner en sentral plass i det lokale kulturlivet, og er synlig både for politikere og innbyggere. Relativt sett virker kulturskolen i Trondheim å stå spesielt sterkt i kampen om ressurser, ettersom de politiske kanalene gir kulturskolen direkte innflytelse på de kommunale bevilgningene.

I Larvik der altså mange kulturformål er samorganisert, er kulturskolen også blitt et samlingspunkt for sosial forebygging og integrering. I Trondheim er det derimot den kommunale kulturenheten som har det største ansvar for koordinering av operativt arbeid av denne typen. Kulturskolen samarbeider med kulturenheten, blant annet ved å stille instrumenter og lokaler til rådighet, men har en større selvstendighet som hjemmehørende under skoleformål. Politikeren gir likevel uttrykk for at midler til kulturskolen blir oppfattet som ”sparte kroner på barnevernsbudsjettet”.

Jeg refererte videre til en NiBR-rapport fra Hovik og Myhrvold (2001) som Solbakken omtaler, samt Solbakkens funn (2006). I begge kilder blir også *kommunestørrelse* ansett som en viktig faktor for i hvilken grad, og på hvilke måter det satses på kultur. Hos Solbakken kommer det, som omtalt i kapittel 5, frem at det er de større kommunene som i størst grad fokusere på kultur som et selvstendig område. Store kommuner er i så måte mer å betrakte som ”spesialister” enn ”generalister” i hvordan de forholder seg til kultur som satsningsområde (Solbakken 2006 : 65-66). Jeg spurte derfor hvordan informantene vurderte betydningen av kommunestørrelse for

kulturskolenes arbeid.

I Larvik var oppfatningen at kommunestørrelsen som sådan ikke hadde hatt særlig mye å si for hvordan kulturskolen organiserer sin virksomhet. I større grad hadde derimot gode samarbeidsløsninger på tvers av de enkelte enhetene i kommuneorganisasjonen vært av stor betydning. Gjennomgående ble det understreket at man tenker bevisst på tvers av målgrupper i kommunen, og at de selv anser det som en styrke å bli trukket inn i flere sammenhenger.

I Trondheim ble derimot størrelse trukket frem som en viktig faktor, men da i betydningen *kulturskolens* størrelse. Det ble trukket frem som vesentlig at kulturskolen i Trondheim alene er større enn hele kulturavdelinger i de fleste andre kommuner, og at dette har gitt både tyngde og gjennomslagskraft. Med sitt innbyggertall og sin bystatus klassifiserer både Larvik og Trondheim som store kommuner etter Solbakkens målestokk. Både Trondheim og Larvik kommuner kan etter Solbakkens målestokk betraktes som ”spesialister” ettersom kulturområdet er et viktig og selvstendig satsningsområde i begge kommuner (s. 61). Larvik har likevel en noe sterkere vektlegging av det sosialt forebyggende potensialet som ligger i kulturskolen aktiviteter, og er således noe nærmere det Solbakken omtaler som ”generalist” i sin virksomhet. Det jeg derimot opplever som felles begge steder, er at det i stor grad er kulturskolen som er premissleverandør for mye av den kulturelle aktiviteten i kommunen, og for hvordan ulike samarbeidsprosjekter gjennomføres. Demonstrasjonsskolene virker å være i sentrum når beslutninger tas, og har dermed gode muligheter til å påvirke egne vilkår sammenliknet med mange andre.

### 8.2.2 Økonomi

Utvalget ser klart at de tildels store forskjeller vi finner mellom kommunene, synes å ha større sammenheng med økonomisk evne og kommunestruktur enn lokalpolitiske ønsker. (Dugstad 1989: 84)

Kommuneøkonomien i Larvik har over mange år vært svak, og i 2002 ble kommunen satt under statlig administrasjon i det såkalte ROBEK-registeret<sup>54</sup>. Registreringen skyldtes et stort budsjettunderskudd som krevde inndekning over flere år. Den

---

<sup>54</sup> ROBEK-registeret er et register over de kommuner som er underlagt betinget statlig kontroll for godkjenning av budsjettammer. (Økonomisjef i Larvik kommune 10.10.06)

forpliktende planen underlagt kontroll fra fylkesmannen utløp i 2006, og kommunen har fra 2007 igjen ordinære budsjettbetingelser<sup>55</sup>.

De siste årene har kulturskolen i Larvik opplevd at rammene har blitt kuttet som følge av kommunale innsparinger, og politikeren påpekte at man oftere enn før kommer i en situasjon der flere gode formål settes opp mot hverandre i direkte konkurranse om midler etter at øremerkingen forsvant i 2004.

Alle informantene i Larvik uttrykte bekymring over denne utviklingen. Men likevel ble det påpekt at det sjelden blir så ille som det ligger an til når nytt budsjett blir lagt frem. Ofte har kulturskolen og andre kulturformål opplevd å få tilbakeført midler som gjør rammene levelige. Informantene forklarte slike tilbakeføringer med at kulturskolen har en sterk stilling i det kommunale kulturarbeidet, og at kulturaktiviteter blir tatt på alvor som et viktig område å styrke - spesielt med tanke på sosial forebygging.

Larvik har siden den økonomiske omleggingen opplevd en økning i skolepengesatsen på kroner 400. Nåværende skolepengesats er altså kroner 2000 per år, og skolen opererer fortsatt med noen friplasser for barn med spesielle behov. Imidlertid er det ikke anledning til å søke om redusert pris eller gratis plass for familier med anstrengt økonomi. I slike tilfeller må det ligge et vedtak fra barnevern eller andre enheter til grunn. Det ble uttrykt at det absolutt var et ønske å endre på denne praksisen for å øke tilgjengeligheten ytterligere.

I Trondheim ble det sagt at kulturskolen helt siden starten har vært ”et politisk hjertebarne”, og at dette har forsterket seg gjennom årene – sist med sosialistisk flertall i kommunestyret etter valget i 2003. Det ligger følgelig en bevisst politisk satsning til grunn for at man her har klart å beholde samme skolepengesats som før taket ble fjernet, og en skoleplass koster derfor fortsatt kroner 1600 per år. Her finnes også en god friplassordning, muligheter for behovsprøving av foreldres inntekt, og i motsetning til i Larvik, kan alle søke på egne vegne.

Informantene i begge kommuner gir uttrykk for at økonomiske rammebetingelser har vært klart underordnet viljen til å lykkes. ”Vil man det nok, så får man det til”, det ble sagt i Trondheim. Solbakken (2006) fant også at positiv motivasjon og klare prioriteringer var vel så viktige faktorer for i hvor stor grad det ble satset på kulturaktiviteter i hennes forsøkskommuner (s.45). Hun fant det

avgjørende hvorvidt det fantes ”kultur for kultur” i den enkelte kommune, slik hennes oppgave er titulert.

En slik ”vilje til kultur” kan være med å forklare hvorfor man i Larvik har lyktes i å opprettholde kultursatsingen trass i flere år med anstrengt økonomi. Dette er interessant, ettersom det er en kjent situasjon at kulturformål gjerne blir salderingspost i møte med andre, mer regulerte formål når økonomien er svak:

Kultursektoren blir gjerne en finansiell restkategori der utgiftsnivået indirekte blir bestemt av hvilke behov som gjør seg gjeldende innenfor andre aktivitetsområder av den kommunale politikk. (Hansen og Kjellberg hos Mangset 1994: 157)

I Trondheim forklares fortsatt lave skolepengesatser med kostnadseffektiv drift i tillegg til stor politisk vilje. Blant annet har lærere ansatt i kulturskolen i gjennomsnitt ansvar for undervisning og oppfølging av omkring 70 elever hver. I følge rektor har Trondheim landets største antall elever per lærer, sammenliknet med andre kulturskoler - noe som gir store grupper og tett undervisningsprogram. Hvorvidt denne situasjonen går utover kvaliteten på undervisningen og lærernes arbeidsvilkår, har vært gjenstand for debatt, blir det sagt. Men gruppestørrelsen har vært stabilt stor over tid, og det blir avvist at størrelsen har blitt økt av hensyn til en anstrengt kommuneøkonomi. Den krevende arbeidssituasjonen har så langt heller ikke resultert i et forhøyet sykefravær blant lærerne, og kulturskolen kan faktisk vise til et sykefravær under landsgjennomsnittet.

Man er likevel klar over at undervisningsorganisering vil bli en stadig større utfordring, og at det er behov for nytenkning.

### **8.2.3 Kapasitet**

Departementet uttrykker i St. Meld nr. 40 at det bør være et mål å få opprettet dette tilbudet i alle kommuner og at musikkskoleelevene utgjør minst 30 % av alle barn og unge i skolepliktig alder. (Eikemo 1999: 4)

Tall fra Norsk Kulturskoleråd viser at den reelle kapasiteten for skoleåret 2005-2006 var 17,6 prosent av grunnskoleelevene på landsbasis (Kulturskoleguiden 2006-2007:2). Prosentandelen for Trondheim og Larvik i følge oppdaterte tall er

henholdsvis 15 og 17 prosent<sup>56</sup> I følge disse tallene er altså verken Larvik eller Trondheim i nærheten av den ambisjonen som Stortinget har fastsatt<sup>57</sup>. Men tallene er basert på Grunnskolenes Informasjonssystem (GSI), og det ble påpekt under intervjuene at statistikken ikke alltid samsvarer med kulturskolens arbeidsform og reelle omfang. Ifølge rektor tar ikke tallene høyde for den prosjektvirksomhet kulturskolene kan gjennomføre i løpet av et skoleår - i tillegg til vanlig undervisning. Prosjekter i tillegg til kulturskolens egen virksomhet, enten i egen regi eller i samarbeid med andre, kan favne langt flere enn ordinær undervisning - uten at dette vil vises i registrene. Dette ettersom tallene kun gjenspeiler hvor mange elever kulturskolen har registrert i sin ordinære virksomhet på et gitt tidspunkt. Men nå er det ikke lenger slik at kulturskolen kun følger skoleåret med samme antall elever og et gitt innhold gjennom året. Begge steder var man altså kritiske til GSI-statistikken som måleverktøy for den faktiske situasjonen i kulturskolene, og hevder at det reelle antallet elever som engasjeres i Trondheim og Larvik i løpet av et skoleår i realiteten er høyere.

Resultatene fra det såkalte ”Frikommuneforsøket”, omtalt i kapittel 5, konkluderte med at flere elever hadde fått et kulturskoletilbud som følge av fristillingen av kommunene som deltok i prosjektet (St Meld 39 (”002-2003) : 41). Norsk kulturskoleråd har i sine undersøkelser, som vist i kapittel 5, indikasjoner på det motsatte. Signaler fra kommunene tyder også på at de økte ressursene som så langt er tilført, kun har bidratt til å opprettholde eksisterende kapasitet, fremfor å bidra til ekspansjon (Inst. S. Nr 131 (2003-2004)). Det samme må sies å gjelde for begge demonstrasjonsskolene:

I Larvik står det i inneværende skoleår omkring 600 elever på venteliste. Det har vært drøftet tiltak for å fjerne ventelistene, men det foreligger ingen klar strategi på det nåværende tidspunkt.

Tross aktiv satsing på kulturskolen i Trondheim, er det omlag 900 søkere i kø for en skoleplass, men her er det i følge politikeren et mål å eliminere ventelistene i inneværende periode. I begge kommuner blir det ansett som viktig at utfordringene med lange ventelister løses innen rimelig tid. Man er redd for at potensielle elever vil miste motivasjonen om ventetiden blir for lang. Til tross for at tilbudet i prinsippet er

---

<sup>56</sup> <http://gsi.wis.no/servlet/gsi07.SjekkPassord?pass=&Malform=B&GSIType=06> (oppsøkt 14.10. 07)

<sup>57</sup> Jeg vil påpeke at det reelle elevtallet ved begge skoler er markert høyere. Det totale elevtallet omfatter imidlertid også elever over og under grunnskolealder. Jeg har valgt å fokusere kun på elever i grunnskolealder i henhold til Stortingets målsetning.



åpent for alle, vil kapasitetsproblemer kunne bety at tilgjengeligheten ikke er reell. Dette vil naturlig nok være problematisk for kulturskolene, som blant annet legitimerer mottak av offentlig støtte gjennom å være åpne for alle, j.fr. Rishaugs (1981) argumentasjon slik den presenteres i kapittel 2 og 3.

Ventelisteproblematikken peker seg ut som en av hovedutfordringene for begge de to demonstrasjonskulturskolene, og heller ikke her virker den økonomiske omleggingen å ha hatt en gunstig innvirkning på de lange køene ved skolene – slik hovedintensjonen var for regjeringen Bondevik. Hovedinntrykket er likevel at disse skolene har merket mindre til de negative effektene av omleggingen enn mange andre kulturskoler, basert på tallene fra Norsk kulturskoleråd.

I kulturskoleguiden 2006-2007 gjengis en prosentfordeling som viser at norske kulturskoler på landsbasis bruker omlag 13 prosent av samlet kapasitet på det som kalles salg av tjenester (s. 2).

I dette inngår utleie av kompetanse og ressurspersoner som eksempelvis dirigenter til kor og orkestre til redusert pris. Dette gjøres også i Trondheim, hvor det omfatter omkring 10-12 av i alt 60 årsverk, eller omlag 12 prosent av samlet virksomhet.

Tidligere ble det gitt statsstøtte til slik subsidiering, men etter omleggingen i 2004 har denne støtten forsvunnet. Trondheim har likevel valgt å opprettholde tjenesten, men må nå dekke utgiftene innenfor egne budsjetttrammer. Dette representerer en utfordring, og kan sees som et uttrykk for en mulig situasjon som skissert i kapittel 4. Der stiller jeg spørsmål om hvorvidt det å utvikle kulturskolene i retning av ”kulturpedagogiske kompetansesentra” i tråd med signalene i St. Meld 39 (2002-2003), kan føre til at kulturskolens kjerneoppgaver forvitrer til fordel for oppgavene som koordineringsenhet og bidragsyter overfor andre aktører.

I Trondheim er det imidlertid kulturskolen som selv har tatt valget å opprettholde tilbudet etter sterke ønsker fra det lokale musikklivet. Tilbudet opprettholdes ikke på bekostning av kulturskolens egen virksomhet, og kulturskolen er heller ikke pålagt oppgaven av politisk eller administrativ ledelse i kommunen.

## 8.3 Posisjon

### 8.3.1 Konkurransen og samarbeidsforhold

I stedet for å etablere kulturskolens tilbud som *konkurrent* til allerede eksisterende tilbud i andre fagmiljøer, er utfordringen å få til gjensidig samarbeid som i innhold, form og omfang passer til lokale forhold og behov. (St. Meld 39 (2002-2003) : 40)

Det ble i Larvik forklart at det hadde vært bekymring og noe forutinntatthet fra andre kulturaktører i skolens oppstartsfase. Det ble da uttalt fra kommunestyret at den daværende musikkskolen ikke fikk tilby opplæring i korpsinstrumenter, ei heller konkurrere med private pianolærere. Musikkskolen skulle derimot konsentrere seg om strykeopplæringen i byen. Senere har det også vært uttrykt bekymring rundt konkurransesituasjonen på andre områder, som eksempelvis dans. Det har derfor vært viktig for kulturskolen å presisere sin status som et supplerende tilbud på områder hvor det allerede finnes etablerte private eller frivillige aktører. Men kulturskolen har utviklet en kompetanse som kan fungere som en ressurs utover egen virksomhet - i tråd med ambisjonen om å skulle fungere som ”et kulturpedagogisk kompetansesenter”, i følge rektor.

I forlengelsen av dette spurte jeg om informantene så noen utfordringer knyttet til å skulle fylle en slik oppgave parallelt med egen undervisningsvirksomhet. Rektor i Larvik påpekte at det er viktig å bevare fokuset på at den tradisjonelle undervisningen i egen regi må være kulturskolens hovedanliggende. Rektor mente bevisstheten omkring faren for at kulturskolens egen virksomhet kan ta skade av å skulle være tilgjengelig på mange hold var et aktuelt dilemma, som man der hadde et bevisst forhold til. Dette mener jeg styrker min antakelse om at en slik utvikling kan vise seg problematisk for kulturskoler i en presset ressursituasjon.

I Trondheim kjenner man seg derimot ikke igjen i min fremstillingen av et slikt potensielt dilemma. Den politiske informanten fremhevet derimot betydning av å være bevisst på at flere enheter arbeider med den samme målgruppen, og at når det gjelder barn og unge, så kan det aller meste av offentlige tiltak betegnes som forebyggende arbeid. Dette er en viktig motivasjonsfaktor og peilepinne når det skal bevilges penger til ulike formål – inkludert kulturskolen.

”Vi ser på tingene sammen, penger til kulturskoler er penger til forebyggende arbeid”, fremholder politikerens, som heller ønsket å fremheve at det potensielt kan innebære

økt status for kulturskolene å bli betegnet som et kompetansesenter, og at en utvikling i denne retningen kan styrke det politiske incitamentet for å satse på kulturskolene. Men for å bli betegnet som et kompetansesenter, må kulturskolene besitte den type fagkompetanse som etterspørres i det lokale kulturlivet. Dette gir kulturskolene et ansvar for å være i forkant, og å kunne tilby den kunnskap og kompetanse som til enhver tid etterspørres, i følge politikerene. Hun påpekte likevel på generelt grunnlag, at det ikke kan forventes at kulturskolene skal fylle en slik rolle uten først å settes i stand til det ressursmessig.

Det virker klart at begge demonstrasjonsskoler er i en situasjon der det er mulig for dem å tilby kompetanse og støtte til eksterne aktører – kanskje til forskjell fra mange andre kulturskoler som ikke har samme omfang og kapasitet.

Som demonstrasjonsvirksomheter har de to kulturskolene også fått tildelt ekstra bevilgninger for blant annet å styrke denne typen samarbeidsprosjekter forankret i lokalt kulturliv og i relasjon til grunnskolen. Dette kan tenkes å ytterligere forsterke kontrasten i forhold til den gjennomsnittlige kulturskolens betingelser.

I Larvik ble det understreket at dette bånd, personlige bekjentskaper og vilje til felles tenkning, gjør det enkelt å få til positive arrangementer og prosjekter i kommunen. Det ble påpekt at et godt samarbeidsklima nok hadde å gjøre med en velfungerende kommunal organisering, men det ble likevel lagt størst vekt på den personlige ”kjemien” mellom de involverte. Mange kjenner hverandre personlig og har jobbet sammen i lang tid. Dessuten har mange lokal bakgrunn, og kjenner derfor byen og nærmiljøene godt.

Likeledes fant jeg også i Trondheim stor grad av kontinuitet i skolens virksomhet. Dette gjaldt også med hensyn til hvem som besitter ulike stillinger og verv i andre deler av den kommunale organisasjonen. Mange har hatt kulturområdet og kulturskolen som sin arbeidsplass i flere tiår. Man kjenner hverandre, og gir uttrykk for at man tenker helhetlig omkring hvordan oppgaver skal løses. Det fortelles også begge steder at det er svært sjelden elever slutter underveis. Elever ved kulturskolen forblir gjerne elever i år etter år, og dette tolkes naturlig nok som et tegn på at de er fornøyde med tilbudet de får. I Trondheim refereres det dessuten også til jevnlig kommunale trivselsundersøkelser som bekrefter det generelt positive inntrykket.

Jeg vil hevde at også selve intervju situasjonen ga et godt bilde på hvordan kulturskolene ordner seg med hensyn til samarbeid. Særlig under gruppeintervjuet i

Larvik, kom det flere ganger til uformelle ordutvekslinger på tvers av bordet med forslag til avtaler og videre arbeid. Hovedinntrykket jeg sitter igjen med er derfor at det hersker en uformell ”smi mens jernet er varmt–holdning” når det gjelder beslutninger og initiativtaking.

På samme måte som i Larvik, fikk jeg et klart inntrykk av at alle mine informanter i Trondheim også nærer et stort personlig engasjement for kulturskolen som arbeidstakere, privatpersoner og delvis også som foreldre som tidligere har vært elever ved skolen - slik deres barn nå er det. Dette viser de synlig stolthet over.

### **8.3.2 Lokalisering og synlighet**

En kulturskole som driver utadrettet virksomhet vil oppleves som en viktig del av lokalmiljøet. (Norsk kulturskoleråd 2003:16 )

I Larvik foregår mye av undervisningen i skolens lokaler i Bøkeskogen kultursenter, men også ute i barnehagene og på pleie- og omsorgsinstitusjoner rundt i kommunen. Skolen har ikke i hele sin levetid holdt til på nåværende sted, men har hatt egne lokaler siden tidlig på 1980-tallet. I de første årene foregikk imidlertid all undervisning rundt om på skolene i kommunen.

Her kom det til uttrykk at en slik ambulerende løsning ikke fungerte, og at man siden er blitt svært bevisst på betydningen av å ha egne lokaler. I første rekke handler dette om muligheten for å skape et miljø for inspirasjon og vekst, hevdes det. Det er viktig at elevene opplever tilhørighet, og at det utvikles en identitet rundt det å være elev i kulturskolen. Det skal ikke være slik at elevens forhold til kulturskolen består av en enslig lærer i et ettermiddagsstille klasserom, slik situasjonen fremdeles er i mange kommuner.

Likevel er ikke lokalene i Larvik spesielt godt egnet for virksomheten. Lokalene legger rigide rammer for hvor mange elever som kan tas imot, og hvilken type undervisning som kan gis. I forhold til inkluderingshensyn nevnes spesielt det forhold at bygningen ikke har heis. Dette skaper store begrensninger overfor handikappede.

Det skal i nær fremtid bygges et nytt kulturhus sentralt i byen, og i den forbindelse pågår et utredningsarbeid om lokaliseringsbehov. Politikerene mener at avgjørelsene som fattes, vil ha stor betydning for hvorvidt kulturskolen kan fortsette å

vokse, ettersom det er fremmet forslag om at kulturskolen skal få plass i det nye kulturhuset.

Den generelle oppfatningen er at kulturskolen er godt synlig i byen og lokalmiljøet. Mye av æren for dette blir gitt til skolens sentrale plassering i eget bygg. Men også pressen blir flittig brukt til annonsering og til å dekke begivenheter og arrangementer der kulturskolen bidrar. Internettsidene for Larvik kultursenter er også en viktig kilde til praktisk informasjon om virksomheten for innbyggere og brukere. Politikerer påpeker at man i Larvik ønsker å løfte frem byens kulturelle tilbud for å lokke nye innbyggere til kommunen, ettersom dette er noe man er stolt av og ønsker å vise frem.

Også i Trondheim opplever informantene kulturskolen som godt synlig for publikum, særlig etter at skolen flyttet inn i sine nåværende sentrumslokaler i Olavskvarteret i 1989. Her holder også Trondheim symfoniorkester til, samt NTNUs Institutt for musikk. Følgelig er et sterkt faglig miljø samlet under ett tak, og det er innført sambruk av auditorier og øvingslokaler.

Trondheim har en aktiv strategi for å sørge for at kulturskolens virksomhet synliggjøres. Elevarbeider eksponeres daglig i rådhuset, hvor kulturskolen har fast utstillingsplass. Alle bystyremøter har de siste seks årene dessuten blitt innledet med innslag fra kulturskolens elever. Denne jevnlig eksponeringen sees ikke først og fremst som aksjonering for å sikre skolen bevilgninger, men mer som en måte å heve politikernes kompetanse angående kulturskolen. Det er viktig for dem å ”se noen ansikter” og ”de får ikke lov å glemme oss”, blir det sagt. Jevnlige opptredener blir også betraktet som en naturlig del av det pedagogiske opplegget i kulturskolen. Elevene får prøve seg med kjent stoff under trygge forhold, og bystyremøtene sees som en egnet arena for dette.

Selv om mye av undervisningen foregår i egne lokaler også i Trondheim, benyttes i alt 38 skoler til undervisning og annen aktivitet som foregår både i skoletiden, SFO-tid og på ettermiddagstid. Det oppleves derfor som en utfordring å opprettholde og forbedre det kollegiale og faglige miljøet for kulturskolelærerne i en situasjon med ugunstige arbeidstider og stor spredning av de ansatte. Dette virker i større grad å være et problem her enn i Larvik, der mer av skolens aktiviteter skjer i kulturskolens egne lokaler. Men som tidligere omtalt har ingen av skolene rekrutteringsproblemer, og går for å være attraktive arbeidsplasser. Følgelig later det til at begge skolene tross noe ugunstige forhold, er i stand til ivareta sine ansatte.

I Trondheim blir det også påpekt et annet problem med å være avhengig av grunnskolens lokaler for undervisning. Med nye læreplaner og endrede pedagogiske målsetninger, har mange skolebygg gjennomgått endringer. Dette har blant annet resultert i mange åpne løsninger og landskap som skaper problemer for kulturskolens behov for små grupperom. Skolene legger dessuten beslag på lokalene lenger utover dagen. Likevel påpekes også fordelene ved å beholde en del av undervisningen ute på skolene. Dette kan lette hverdagen for familiene som benytter seg av tilbudet om undervisning innenfor rammene av den ordinære skoledagen. Særlig de minste barna kan føle det trygt å ha tilbudet i sitt nærmiljø.

I Trondheim har det også vært diskutert om en del av midlene som er tildelt kulturskolen som demonstrasjonsvirksomhet, bør brukes som prosjektmidler for å prøve ut ulike løsningsmodeller. Ved to nye skoler; en barneskole og en ungdomsskole, bygges det nå en egen avdeling der det spesielt legges til rette for at kulturskolen skal kunne involveres i undervisningen. Man har også fått gjennomslag for at kulturskolen skal involveres i planlegging av nye skolebygg eller rehabilitering av gamle. Tankegangen som ligger bak denne satsingen, er at en kommende heldagsskole også bør inneholde kunst og kulturfag som integrert del av undervisningen – i større utstrekning enn hva tilfellet er i dag. Politikeren uttrykker dette slik: ”Matte, engelsk og norsk for hodet, mat og fysisk aktivitet for kroppen, kunst og kultur for sjelen.”

#### **8.4 Oppsummering**

Ingen av de to kulturskolene har negativ erfaring med de siste års kommunale omorganisering – noe som i følge undersøkelser viser at ofte skjer på bekostning av aktører i kultursektoren. I Trondheim har sågar kulturskolen som eneste enhet fått beholde et eget tverrfaglig utvalg som gir mulighet for god dialog med lokale beslutningstakere. Jeg finner det interessant at Larvik har lyktes i å opprettholde kultursatsingen trass i flere år med anstrengt økonomi, og informantene i begge kommuner gir uttrykk for at økonomiske rammebetingelser har vært klart underordnet felles motivasjon og ”vilje” til å lykkes. Mange som er involvert i kulturarbeid i de to kommunene har personlig tilknytning til feltet, og et stort engasjement. Det er også etablerte og gode samarbeidsforhold, der mange kjenner hverandre etter mange års arbeid – noe som gir begge skolene høy grad av kontinuitet.

Selv om skolene er organisert administrativt forskjellig i den kommunale strukturen,

har de til felles at kulturskolen oppleves som et prioritert formål. Begge skoler har også fordelene av å være store, og dermed synlige kulturaktører i sine kommuner. Skolene oppleves derfor i stor grad som premissleverandører og initiativtakere, og har med sin klart definerte virksomhet og lange ”fartstid”, gode muligheter for å påvirke sine egne vilkår.

## **Kap 9      Kulturskolefeltet i lys av generativ prosessanalyse**

### **9.1 Hovedmomenter**

Hensikten med denne oppgaven har for det første vært å gi et overblikk over utfordringer på kulturskolefeltet i etterkant av den økonomiske omleggingen i 2004. Og for det andre å undersøke hvorvidt demonstrasjonsordningen og demonstrasjonsvirkomhetene kan sies å representere en reell ressurs for andre skoler i fravær av sentrale styringsverktøy.

Barth (1966) sier det er nødvendig å forklare endringer i sosial form i lys av de prosesser som genererer dem, og i hans modell kan man ved hjelp av en serie logiske operasjoner generere sosiale former. Disse kan så danne utgangspunkt for sammenlikning med utviklingen av sosiale fenomener i empirien. Ved eventuell korrelasjon kan så den empiriske formen bli beskrevet og karakterisert ved en bestemt sammenheng mellom variablene i modellen (s. 2). I henhold til modellens indre logikk, vil det altså være mulig å forespeile den videre utviklingen - så fremt det kan festes lit til forutsetningene. Det er i en slik analyseramme jeg har satt søkelys på mulige konsekvenser av de politiske verdivalgene på kulturskolefeltet. I dette siste kapittelet presenterer jeg en oppsummerende analyse, der hovedmomenter og delkonklusjoner fra foregående kapitler integreres i 3 utgaver av modellen i Barths generative prosessanalyse.

### **9.2 Kulturskolefeltet – hovedlinjer**

#### **Figur 1: Kulturskolefeltet før 2004**

Den første modellen (Figur 1) som kan sees på side 106, viser hovedtrekk ved struktur og dynamikk i kulturskolefeltet slik jeg har kommet frem til at dette kan karakteriseres i tiden før den økonomiske omleggingen i 2004. Det er viktig å påpeke at modellen på ingen måte gir et uttømmende bilde. Målet er derimot å fremheve noen sentrale poenger og kjennetegn som grunnlag for sammenlikning med situasjonen i feltet *etter* 2004.

En offentlig kulturskole er tuftet på ideen om lik rett til utdanning og kunstnerisk utfoldelse, og knyttet til grunnverdier som at evnen til, og behovet for kunstnerisk utfoldelse er å betrakte som genuint menneskelig.

Jeg har også vist at opphavet til kulturskolene slik de er ment å fungere i dag, kan sees i sammenheng med ”det moderne prosjekt”, og dermed som del av



utdanningssystemet som institusjon for forandring av samfunnsstruktur og maktforhold. Kunsten har i denne sammenheng en sentral plass som kilde til opplysning og dannelse, og kulturskolenes mandat har derfor delvis handlet om det som Mangset (1994) omtaler som ”demokratisering av kultur”. Videre har utvikling av kulturskolen i årene etter 1997 - foruten utvidelse av innhold og aktiviteter, også handlet om målsetningen om tilpasset opplæring forankret i L97 – med lovfesting for å styrke kulturskolen som del av et samlet undervisningstilbud. Samlet sett har disse momentene dannet verdigrunnlaget som de kommunale kulturskolene har vært fundert på, slik jeg ser det.

Kulturskolefeltet har vært sterkt knyttet til etterkrigstidens kultur- og skolepolitikk, sosialdemokratiske likhetsprinsipper og strategier for å etterstrebe utjevning av sosiale forskjeller. Dette ledet som vist til anbefalinger om at staten måtte være sitt ansvar bevisst også overfor kulturskolene; som her i den tidligere omtalte Dugstad-utredningen:

I vårt land er det staten som har hovedansvaret for den nasjonale skolepolitikken. Utvalget mener det med stor tyngde kan hevdes at musikkskolene har så stor betydning for det lovbestemte skoleverket at staten må ta ansvar for å sikre musikkskolenes videre eksistens. (Dugstad 1989: 6)

Figur 1 viser at sosiale aktører med innflytelse i kulturskolefeltet før 2004, i større grad enn i dag, var politikere og andre beslutningstakere på sentralt nivå og med ståsted i etterkrigstidens sosialdemokratiske tradisjon. Dette resulterte i, og ble understøttet av, reguleringsordninger som skulle sikre ønsket utvikling for kulturskolene. Det eksisterte altså virkemidler til å styre lokale politikere i ønsket retning - selv om det ble tatt høyde for, og oppfordret til å ta vare på lokalt særpreg i utforming av skolene.

Disse reguleringsordningene var med å prege handlingsrommet for lokale politikere, og dermed det jeg i modellen refererer til som *tekniske* og *økologiske* betingelser. Særlig fremhever jeg her betydningen av aktivitetsstyrende tilskudd og kriterier som kommunene måtte oppfylle for å kunne motta statlig støtte.

Lokale politikere og kulturarbeidere var som i dag en avgjørende ressurs, men sentralpolitisk regulering var likevel et viktig korrektiv.

Slik ble manglende spesifikasjoner av innhold og kvalitet i kulturskolene til en viss grad oppveid av øremerkede tilskudd, tak på elevbetaling og lovfesting av tilbudet.

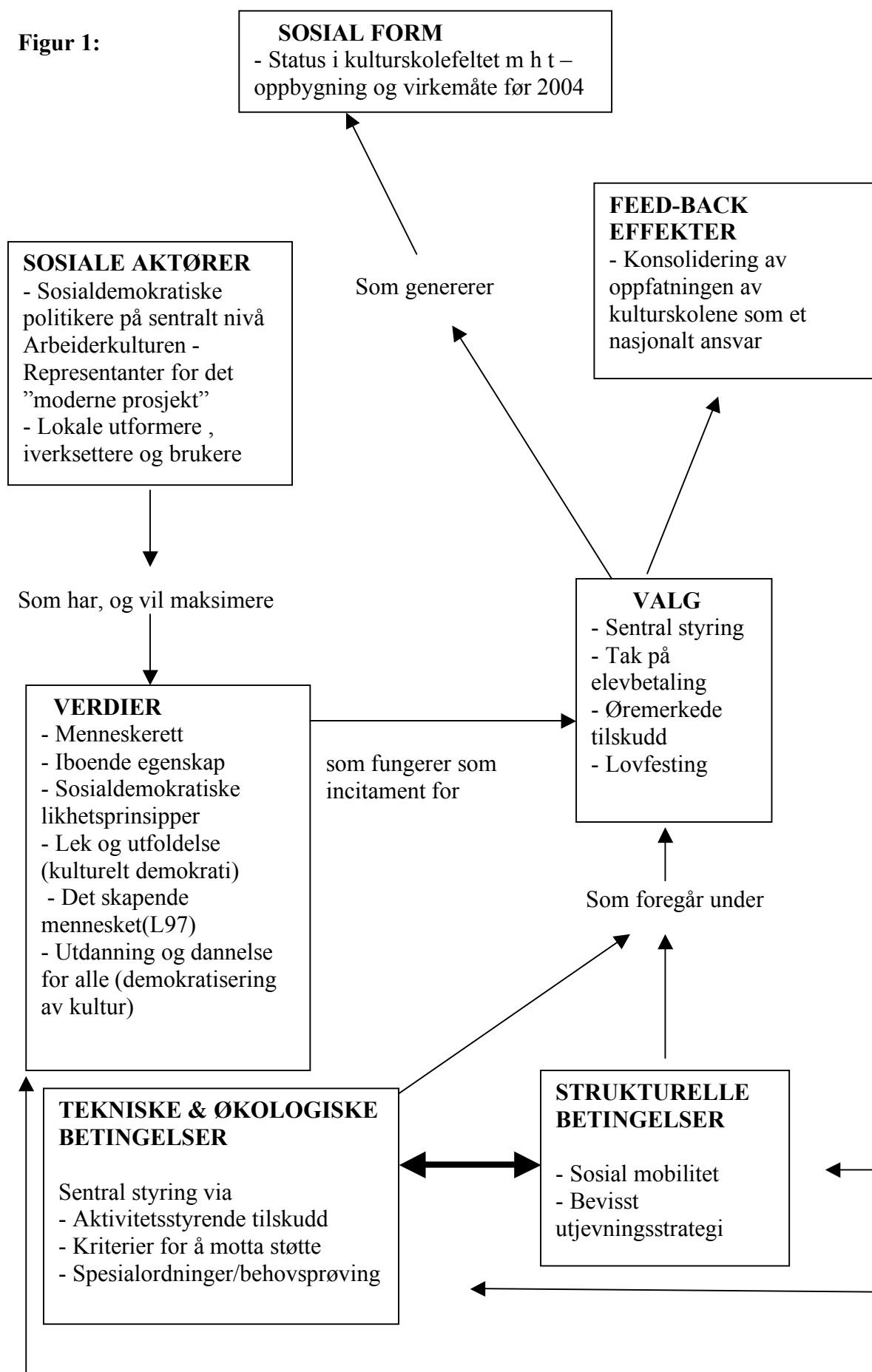
Disse reguleringstiltakene er følgelig plassert under *valg* i modellen, og representerer eksempler på praktisk politikk på kulturskolefeltet før 2004. Denne handlingsstrategien fra sentrale myndigheter kan i henhold til modellens dynamikk videre antas å ha hatt såkalte *feedback-effekter*. Dette i betydningen en antakelse om at iverksetting av denne politiske linjen over tid, bidro til å bekrefte og forsterke oppfatningen om at det å sikre kulturskolenes betingelser var et nasjonalt ansvar.

Ambisjonen om reell tilgjengelighet - uavhengig av økonomiske, sosiale og geografiske faktorer var likevel ikke oppnådd i situasjonen før 2004. Kanskje var det slik at utfordringene i så måte heller ble flere etter 1997, da det ble lagt opp til en utvidelse av tilbud og mange nyetableringer som følge av lovfestingen. I tillegg kommer de siste års omorganisering i kommunal sektor - med eksempelvis overgang til tonivå-modell. Fjerning av kommunale kulturavdelinger har i følge både Mangset (1994) og Solbakken (2006) hatt negativ betydning for hvordan kulturtilbud prioriteres lokalt.

Det er derfor ingen riktig beskrivelse at kulturskolene fungerte tilfredsstillende i tiden før 2004 som følge av sentral regulering. Det å finne alternative løsninger for å komme de stadig økende ventelistene til livs, var jo eksempelvis en medvirkende årsak til at regjeringen Bondevik ønsket å gi kommunene større spillerom.

Likevel må kulturskolefeltet før 2004 kunne sies å ha vært preget av en omfattende strategi for å minske sosiale forskjeller, basert på erkjennelsen av at samfunnet var preget av liten sosial mobilitet og utdanningssystemet av manglende "Resultatlikhet", slik dette er beskrevet hos Mangset (1994). Jeg ser dermed utjevningstiltakene som uttrykk for en strategi styrt av ambisjonen om å skape overensstemmelse mellom praktisk politikk og reelle samfunnsbehov, eller mellom *teknisk/økologiske og strukturelle betingelser*, slik jeg har definert disse kategoriene i Barths modell i kapittel 1. Dette poenget har jeg illustrert ved å tilføre en toveis pil i rommet mellom disse rutene i Figur 1.

**Figur 1:**



## Figur 2: Kulturskolefeltet etter 2004

Den neste modellen (Figur 2) som finnes på side 110, viser kulturskolefeltet med vekt på den nye situasjonen etter den økonomiske omleggingen i 2004, og antakelser om hvordan denne vil kunne komme til å generere endring over tid. Sammenlikningen mellom de to første modellene vil danne bakgrunnen for den tredje og siste av modellene, der jeg plasserer demonstrasjonsskolenes forankring og organisering i forhold til kulturskolefeltet.

Barth sier at endring i *strategiske betingelser* vil kunne generere endringer i sosial form (1966:9). Med dette menes forhold som antas å ha avgjørende betydning for hvilke beslutninger som fattes. I dette tilfellet er det derfor endringer som følge av den økonomiske omleggingen jeg har løftet frem i lys av elementene i Barths modell.

I kapittel 5 stiller jeg spørsmål om hvorvidt den økonomiske omleggingen kan sees i sammenheng med en noe annerledes verdi- og kvalitetsoppfatning hos regjeringen Bondevik, og antyder at satsingen på ”Den kulturelle skolesekken” kan sees som et borgerlig alternativ for kunst- og kulturformidling til barn og unge. Disse antakelsene er derfor inkludert som momenter under kategorien *verdier*.

Jeg vil ikke gå så langt som til å hevde at grunnverdiene for en offentlig kulturskole nødvendigvis er fundamentalt endret. Det er heller tale om at man i praktisk politikk - altså de *valg* de sosiale aktørene foretar seg, har avgjort at det skal legges vekt på andre forhold i overensstemmelse med politisk ståsted. I denne sammenheng er det særlig tale om hensynet til lokalpolitisk handlefrihet. Kanskje kan det også hevdes at den borgerlige regjeringen som initierte kursendringen, ikke hadde samme relasjon til den offentlige kulturskolen med opphav i etterkrigstidens sosialdemokratiske likhetstankegang og utjevningsspolitikk.

I kapittel 4 argumenterer jeg for at de nasjonale føringene som finnes på feltet er generelle i formen. Følgelig ser jeg det som lite sannsynlig at de skal kunne fungere effektivt som retningslinjer i fravær av mer direkte styring. Den økonomiske omleggingen med fjerning av sentrale virkemidler, kan derfor antas å ville generere endring i kulturskolefeltet på sikt, i henhold til Barths prinsipper.

Jeg kan naturlig nok bare anta og stipulere sammenhenger på dette tidspunktet, men fastholde at tall fra Norsk kulturskoleråds undersøkelser kan tolkes som uttrykk for en begynnende tendens til endrede handlingsstrategier lokalt i kommunene - som følge av økt handlefrihet.

Det er ikke mulig å hevde at utviklingen nødvendigvis er utelukkende negativ. Slik jeg viser i kapittel 5, ble blant annet resultatene fra det såkalte ”Frikommune-forsøket” brukt som et argument for at mindre regulering ville kunne gi positive utslag for kulturskolene. Men med de grunnleggende endringer i betingelser som omleggingen i 2004 må sies å representere, vil det i henhold til Barths logikk være rimelig å forvente *endring* - uansett fortegn. Dette også fordi den nåværende regjeringen, til tross for uenighet med regjeringen Bondeviks tiltak, har gitt klare signaler om at det ikke er aktuelt å omgjøre vedtak. Man har dermed valgt å akseptere de nye forutsetningene, illustrert ved uttalelsene presentert i kapittel 5. Der refererer jeg til politisk rådgiver i Kunnskapsdepartementet, som bekrefter at det ikke er aktuelt å reversere de tiltakene som den forrige regjeringen gjennomførte.

Torvanger (1982) viser eksempler på at kulturskolefeltet har vært preget av sosialt skjev rekruttering og manglende ”Resultatlikhet”. I kapittel 3 stilte jeg spørsmål om hvorvidt den sosialdemokratiske likhetstankegangen ikke lenger er påkrevd. Dette som følge av en forventning om at forskjellene er blitt mindre på grunn av utdanningsekspløsjonen og en høyere levestandard generelt. Men jeg kommer altså frem til, med støtte i nye tall, at graden av sosial mobilitet faktisk viser seg å være like begrenset – og kanskje mer fastlåst enn før.

Den samme slutningen preger også Redd Barnas undersøkelse av svenske forhold, der det viser seg at selv relativt lave skolepengesatser medfører at grupper av befolkningen stenges ute. Følgelig er tiltak for å etterstrebe større likhet fortsatt et aktuelt behov.

I Figur 1, har jeg vist det jeg ser som stor grad av overensstemmelse mellom *tekniske/økologiske- og strukturelle betingelser*, altså forholdet mellom politiske virkemidler og sosial virkelighet i tiden før 2004. Om resonnementet ovenfor følges, er det kanskje riktig å spørre om den økonomiske omleggingen i 2004 - med større frihet for kommunene, innebærer at det ikke lenger er samme grad av overensstemmelse mellom disse elementene. Jeg har illustrert dette i Figur 2 med å tilføye et spørsmålstegn som henviser til hvorvidt den praktisk-økonomiske situasjonen er endret på tross av at de grunnleggende strukturelle forholdene er de samme.

Feltet blir altså preget av lokale betingelser av teknisk og økologisk karakter blir enda viktigere for hvordan kulturskolene utformes. Slik vil feltet kanskje også bli preget av større vilkårlighet og større forskjeller fra kommune til kommune.

Det har lenge vært påpekt at forskjeller i tilbud har vært en utfordring, som her i Dugstad-utredningen (1989):

Utvalget ser at de kommunale musikkskolene både lokalt og nasjonalt er utviklet til å bli en av de viktigste bærebjelkene for rekruttering og kvalitet innenfor skole, musikkliv og kulturlivet ellers. Utvalget ser likevel med bekymring på de til dels store forskjeller i tilbud som enda eksisterer, og den usikre og noe tilfeldige situasjonen musikkskolene har. (s. 6)

Det kan derfor spørres hvorvidt det kan være forsvarlig å forlate sentrale reguleringstiltak som strategi for å stimulere til satsing på kulturskolene - når det er påvist at feltet lenge har vært preget av store forskjeller. En situasjon som virker å ytterligere ha forsterket seg i henhold til Norsk kulturskoleråds undersøkelser og Rishaug's uttalelser angående Kristin Clemets tolkning av omleggingens konsekvenser.

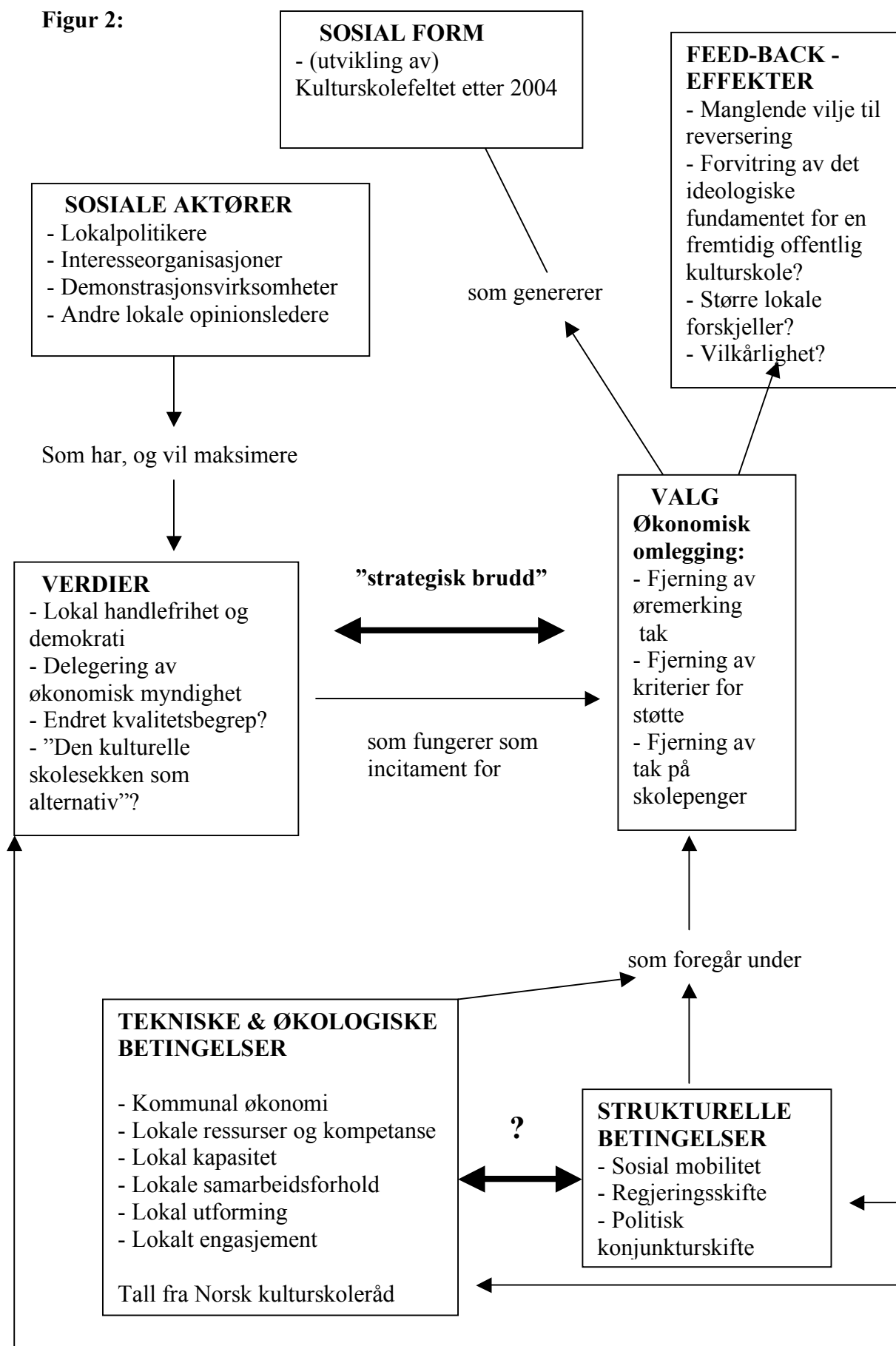
Under mulige *feedback* - effekter har jeg i Figur 2 også inkludert et åpent spørsmål om hvorvidt "forvitring" av det ideologiske grunnlaget for en offentlig kulturskole på sikt kan skje som følge av nye handlingsbetingelser. Det er dette Norsk kulturskoleråd frykter i ytterste konsekvens, og det jeg innledningsvis presenterer som bakteppet for å skrive denne oppgaven.

Jeg mener det har gått for kort tid til at det lar seg bevare med stor sikkerhet når det gjelder kulturskolefeltet generelt. Jeg har da også i oppgaven begrenset meg til å se på hvordan de to demonstrasjonsskulturskolene har blitt preget av omleggingen.

Spørsmålet kan imidlertid være et egnet utgangspunkt for en problematisering på et senere tidspunkt, når bildet av hvorledes feltet endrer seg kan identifiseres med større sikkerhet.

Barth snakker om hvordan endringer i "den strategiske situasjonen" kan bidra til å generere endringer i sosiale former (1966: 9). Jeg vil på bakgrunn av en samlet vurdering kalle den økonomiske omleggingen i 2004 for "Et strategisk brudd". Denne parafraseringen er valgt for å betone at endringen - foruten å være gjennomgripende, også ble iverksatt brått og uten overgangsordninger. Omleggingen later dessuten til å ha merkbare konsekvenser for kulturskolene allerede etter kort tid. I modellen er "bruddet" illustrert med en fet pil i rommet mellom *verdier* og *valg*, ettersom jeg særlig ser omleggingen som en endring i hvilke verdier som er lagt til grunn for veivalgene i feltet. Hvordan dette "strategiske bruddet" ser ut til å ha påvirket demonstrasjonsskolene, vil bli behandlet videre i de neste avsnittene.

**Figur 2:**



### **Figur 3: Demonstrasjonsskolenes forankring og organisering**

Mitt hovedspørsmål og veien inn i materialet har vært å undersøke følgende:

**Kan kjennskap til demonstrasjonsskolenes virksomhet sies å ha reell overføringsverdi som virkemiddel for å sikre at kulturskolene utvikler seg i overensstemmelse med gjeldende verdier og føringer?**

Den tredje modellen (Figur 3) på side 115 viser sentrale elementer ved demonstrasjonsskolenes virksomhet, strukturert i overensstemmelse med terminologien i generativ prosessanalyse - der demonstrasjonsskolene fremstår som lokale representasjoner i kulturskolefeltet. Jeg har lagt vekt på å fremheve momenter jeg ser som karakteristisk for den ene eller begge skolene, og fokuserer i hovedsak på viktige fellestrekk innenfor rammene av modellens enkelte elementer. Teksten må derfor sees i forhold til de to foregående figurene, slik de gir et bilde av kulturskolefeltet på nasjonalt nivå.

Dette prosjektet var som omtalt i kapittel 1 åpent og eksplorerende i starten. Inkludering av det overordnede teoretiske perspektivet i form av Barths analysemodell, ble derfor først relevant på et tidspunkt da innsamling av data var avsluttet. Det som da ble klart for meg, var at mine funn knyttet til demonstrasjonsskolene for en stor del gjaldt det jeg i modellene omtaler som *tekniske/økologiske og strukturelle betingelser*.

Jeg har derfor funnet det både riktig og illustrerende å plassere de to hovedkategoriene fra kapittel 8; "Organisasjon" og "Posisjon" under henholdsvis tekniske/økologiske og strukturelle betingelser i denne tredje versjonen av Barths modell.

Begge demonstrasjonsskolene er å betrakte som store organisasjoner i henhold til Solbakkens (2006) målestokk. De er også preget av stabilitet og kontinuitet, og virksomheten er å betrakte som prioriterte formål i kommunalpolitiske sammenheng. Det virker dessuten å være slik at det er kulturskolene selv som definerer sine oppgaver mer enn de får dem tilskrevet og/eller pålagt av andre lokale aktører. De opplever heller ikke de samme problemer som mange andre kulturskoler med hensyn til rekruttering av ansatte (St. Meld 39 (2002-2003)), og de har kommet frem til en



kostnadseffektiv drift som bidrar til å sikre en bærekraftig virksomhet. Det siste gjelder i særlig grad Trondheim.

Slike praktisk-økonomiske momenter er med på gi et bilde av det jeg i kapittel 8 har omtalt som ”indre” aspekter ved demonstrasjonsskolenes virksomheter. Hva gjelder de ”ytre” aspektene som tilsvarer de *strukturelle betingelsene* som omgir demonstrasjonsskolene, er det særlig følgende forhold jeg har valgt å trekke frem: Begge skolene er blant de eldste kulturskolene i landet. De er preget av avklarte samarbeidsforhold til andre kulturaktører i kommunen og av en klar arbeidsdeling. Begge skoler har også oppnådd et kvalitetstempel for arbeidet de gjør, og de er ansett for å være en positiv og aktiv ressurs. Kulturskolene er videre godt synlige i lokalmiljøet, noe som forsterkes av at de holder til i egne og sentralt plasserte lokaler i bymiljøet.

Både ”indre” og ”ytre” aspekter ved demonstrasjonsskolenes virksomhet virker altså å være i en særstilling - sammenliknet med det bildet som Norsk kulturskoleråd tegner av kulturskolefeltet i sine undersøkelser. Mange kommuner rapporterer om problemer med å rekruttere medarbeidere, vansker med å nå igjennom politisk og uklare kriterier for innhold og omfang i tilbudet. Dette har lenge vært påpekt som problematiske elementer i de kommunale kulturskolene, men i mange kommuner ser det altså ut til å ha forverret seg etter den økonomiske omleggingen. Begge de to demonstrasjonsskolene virker således å ha kommet bedre fra denne omleggingen enn andre kulturskoler. For å finne mulige forklaringer på denne forskjellen, tar jeg utgangspunkt i en gjennomgang av modellens elementer:

### **Sosiale aktører:**

I begge kommuner eksisterer det et stort lokalpolitisk engasjement for kulturskolene. Selv om det også her er, og har vært, tendens til en anstrengt kommuneøkonomi, så virker kulturskolene å være prioritert. Videre har kulturskolenes egne krefter, særlig i Trondheim, selv vært aktive i utviklingen av sentrale styringsdokumenter og føringer på feltet. Samlet sett kan det dermed både i Trondheim og Larvik sees som fordelaktig at større deler av ansvaret etter 2004 er overført til lokale beslutningstakere. Det er altså ”vilje til kultur”, slik Solbakken også finner avgjørende i sine forsøkskommuner (2006:45).

### Verdier og valg:

Jeg argumenterer i kapittel 3 for at de verdiene som ideen om en offentlig kulturskole er tuftet på, kan betraktes som universelle rettigheter og iboende menneskelige egenskaper. Begge demonstrasjonsskolene har en uttalt pedagogisk plattform basert på et klart definert verdigrunnlag. Larvik har et uttalt lokalt tilsnitt i sin tilnærming, mens man i Trondheim fortsatt definerer kjerneelementene fra ”Samordnet musikkforsøk” som sine egne grunnverdier. Det skolene har felles, er at de begge er nært knyttet til, og forankret i de opprinnelige prinsipper for en åpen kulturskole - slik disse skisseres i kapittel 3. Dette mener jeg kan spores tilbake til det faktum at begge kulturskoler har vært sentrale enheter i utviklingsarbeidet på kulturskolefeltet gjennom flere tiår.

Barth (1966) sier at de sosiale aktørene med sine handlinger kan bidra til å styrke eller å svekke verdigrunnlaget (s. 17). I Trondheim og Larvik forsterkes verdigrunnlaget gjennom de veivalgene og bevilgningene som foretas politisk. I Trondheim omtales kulturskolen sågar som et ”politisk hjerte barn”, og i Larvik har kulturskolen etablert seg som en sentral kulturaktør med sin tilnærming ”Kultur som metode”.

En indikasjon på at de grunnleggende verdiene står sterkt i disse kommunene, er beslutningen om å beholde lave skolepenge-satser til tross for at taket er fjernet. I Trondheim har man valgt å opprettholde taket på kroner 1600 per år, mens man i Larvik har måttet øke med kroner 400 kroner i en anstrengt økonomisk situasjon. Dette mener jeg likevel må betraktes som en relativt beskjeden økning - sammenliknet med mange andre steder - i henhold til tallene fra Norsk kulturskoleråd. Dette tyder på at kulturskolene i Larvik og Trondheim blir ivarettatt på en bedre måte enn det som hos Mangset (1994) trekkes frem som en tendens, nemlig at kulturformål ofte nedprioriteres som følge av manglende regulering og anstrengt kommuneøkonomi (s. 157).

Dette betyr ikke at det ikke er noe å utsette på demonstrasjonsskolenes virksomhet. Det er selvsagt også her utfordringer og områder som ikke fungerer optimalt. Dette gjelder eksempelvis kapasitetsproblemene som begge skolene melder om, og det faktum at hovedvekten av tilbudet begge steder fortsatt ligger i det musikalske - til tross for ambisjoner om et bredere tilbud. Det er derfor også i Figur 3-modellen inkludert et spørsmålstegn vedrørende overensstemmelse mellom *tekniske/økologiske og strukturelle betingelser*.

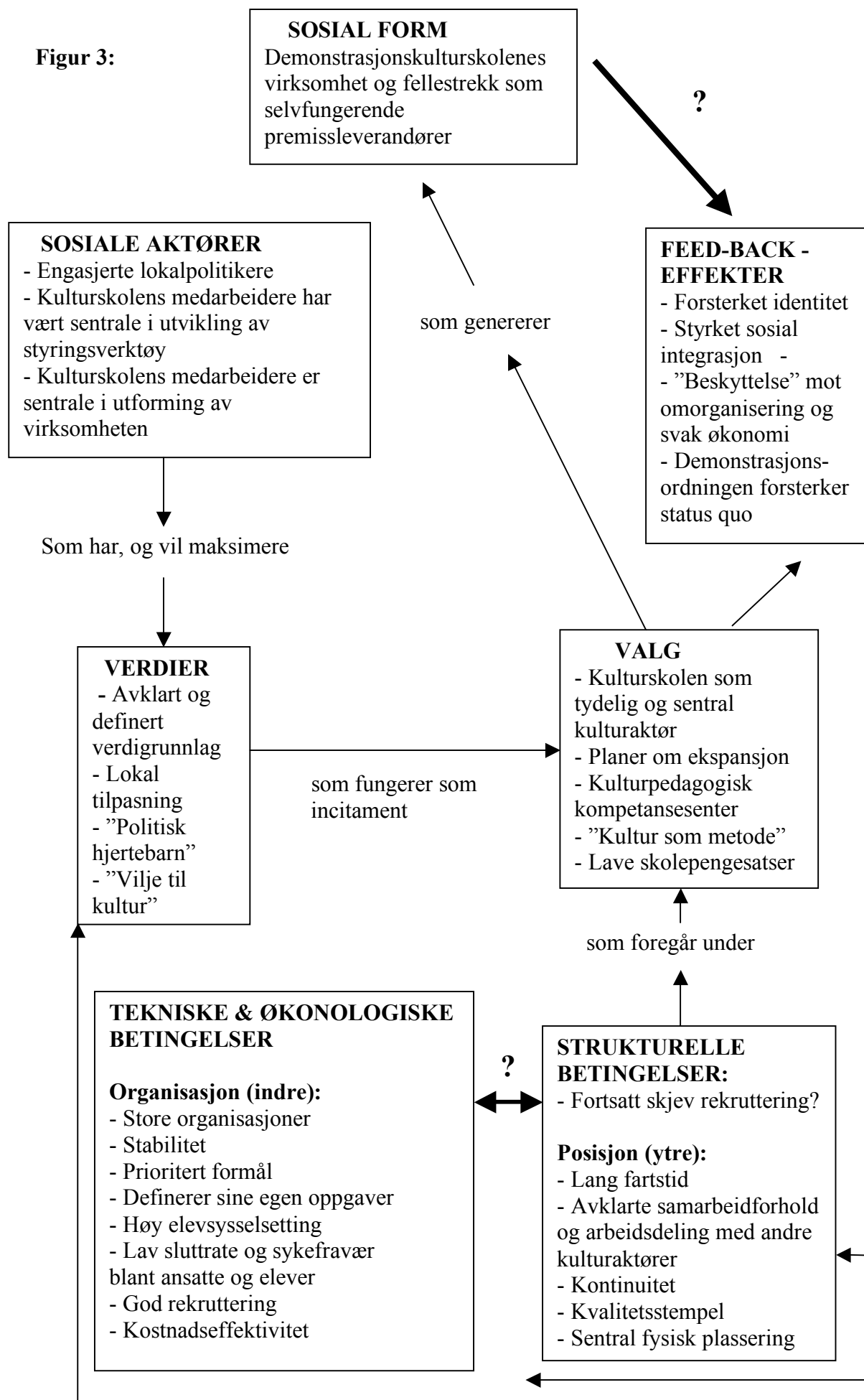
**Feedback - effekter:**

Barth (1966) sier at gjeldende verdier blir forsterket ved gjentatt handling (s 14).

I Larvik og Trondheim virker verdigrunnlaget som skolene er tuftet på å forsterke seg fordi de er godt integrert i de politiske og administrative valgene som gjøres. Selv om skolene har en noe ulik tilnærming, har man valgt å kjempe for fortsatt lave skolepenge-satser, å arbeide for en reelt sett åpen kulturskole med plass for alle interesserte, og det satses både på lek, utfoldelse, integrering og på kulturskolen som arena for kunstfaglig utdanning,. Dette bidrar i sin tur til forsterket sosial integrasjon, i betydningen konsolidering av kulturskolen som en viktig lokal kulturaktør. Dette antas å gi ”beskyttelse” overfor endringer i kulturskolefeltet introdusert fra sentralt hold. Dette viser seg ved at begge skoler må kunne sies å være relativt lite påvirket - både av den økonomiske omleggingen, og av politisk og administrativ omorganisering i lokaladministrasjonen.

Det at de to skolene er utnevnt til demonstrasjonsvirksomheter, kan ytterligere komme til på forsterke den positive utviklingen. Dette ettersom utnevnelsen lokalt oppleves som en bekreftelse på at man har organisert virksomheten på en god måte, slik det fremgår i kapittel 6.

**Figur 3:**



### 9.3 Sosiale former med overføringsverdi?

Mitt utgangspunkt for å kartlegge skolene var åpent, og jeg forventet å kunne finne store forskjeller i organisering – særlig med det for øye at det har vært ønsket politikk gjennom hele skoleslagets historie at kommunene skulle utvikle virksomheten i tråd med lokale særpreg og forutsetninger. De to skolene fikk jo dessuten tildelt sin status som demonstrasjonsvirksomheter på ulikt grunnlag, som vist i kapittel 6.

Men det som synes å fremstå klart etter mine undersøkelser, er at begge skolene til tross for lokale forskjeller og lokal koloritt, har samme type særegne betingelser sammenliknet med den gjennomsnittlig kulturskole. Videre har de som vist også flere sentrale likhetstrekk med hensyn til både ”indre” og ”ytre” aspekter ved virksomheten. Begge skolene har dessuten etablert seg som premissleverandører overfor øvrig kulturliv, lokalpolitiske myndigheter og grunnskolen gjennom etablerte, og ikke minst, avklarte samarbeidsordninger.

Jeg ser disse likhetene som et uttrykk for at begge skolene gjennom sin lange historie og førende posisjon, har blitt nært nyttet sammen med de verdier og føringer som har ligget til grunn for utviklingen av kulturskolefeltet. I Trondheim er dette nærmest selvsagt, ettersom skolen har vært et sentrum for mye av utviklingsarbeidet som har bidratt til å forme kulturskolefeltet. Flere sentrale ressurspersoner fra utrednings- og planarbeid har også tilknytning til kulturskolen i Trondheim.

I Larviks tilfelle er ikke koblingen like selvsagt, men likevel høyst tilstede gjennom de grunnleggende verdiene som skolen har inkorporert i sin pedagogiske plattform. Likevel er det interessant å merke seg at Larvik som skolen med relativt sett svakest tilknytning til utformingen av de opprinnelige verdier og føringer i feltet - også er den skolen som rapporterer om de største utfordringene med hensyn til kommunal økonomi og prioritering.

Jeg ser tid og kontinuitet som sentrale faktorer for å forklare hvorfor kulturskolene i Trondheim og Larvik i dag fremstår som klart definerte virksomheter med etablerte rutiner og forbindelseslinjer til de involverte, både innad i, og i tilknytning til sin virksomhet. Jeg mener de avklarte forholdene også er en viktig grunn til at man ved begge skoler kan ønske en utvikling i retning av ”kulturpedagogiske kompetansesentra” velkommen.

Selv om ”tid” ikke forekommer som et selvstendig element i modellen - slik den er presentert hos Klausen (1990), mener jeg likevel at Barths tilnærming forutsetter en tidsdimensjon.

Dette ettersom hans fokus er *prosessuell* endring: ”The structure depicted in this model is a successional one over time – in other words, it is a model of process” (Barth 1966: 4).

Det fremheves da også av skolene at det tar tid å skulle bygge opp organisasjonen og finne sin plass som én av flere kulturaktører i kommunen. Det har også her vært utfordringer i utviklingsløpet, men gjennom forhandling har en lyktes i å komme frem til en arbeidsfordeling som fungerer godt.

Bentsen (1999) snakker om det han kaller ”ad-on-løsninger” knyttet til problemer med å introdusere noe nytt i et felt som allerede fungerer på en bestemt måte (s. 65). Mange av landets kulturskoler er som sagt forholdsvis ”nye” ettersom de først ble etablert i 1997. Slik det blir gitt uttrykk for i Trondheim, så er 10 år forholdsvis kort tid for å kunne bygge opp en organisasjon. Det er videre et viktig poeng at det i Norge gjennom tiden har utviklet seg en solid amatørkultur, der kulturaktiviteter som ungdomsteater, korps og kor har blitt drevet på frivillig basis (Manget 1994: 74). Når kommunen så blir pålagt å ha et kulturskoletilbud, ser jeg det som naturlig å forvente at det vil kreve mye tid og mange avklaringer for å komme frem til en ny arbeidsdeling og tilfredsstillende samarbeidsforhold. Kulturskolen kan derfor med en omskrivning av Bentsens begrep, bli oppfattet som en ”add-on-virksomhet” som skal finne sin plass i et felt der oppgavene allerede langt på vei blir ivaretatt av frivillige lag og organisasjoner. En relativt nyetablert kulturskole møter dermed andre utfordringer i møte med lokale kulturaktører enn skoler med en lengre tradisjon. Det kan være vanskelig å forene frivillig engasjement med kommunalt ansatte saksbehandlere og byråkrater, fordi innstillingen til ”kulturforvaltningen” er forskjellig. Det kan også være vanskelig å bli hørt når midler skal fordeles, når lokalene ikke er tilpasset undervisningen og det er vansker med å rekruttere kvalifiserte lærere.

Slike situasjoner nevnes det eksempler på både i Larvik og i Trondheim, som omtalt i kapittel 8. Om jeg skal våge å trekke litt på egne erfaringer, har jeg selv sett eksempler på slike ”forhandlingssituasjoner” i de kommuner hvor jeg selv har vært involvert i ”ferske” kulturskoler.

Med utgangspunkt i modellens terminologi blir min problemstilling et spørsmål om hvorvidt demonstrasjonsskolene slik de i dag fremstår som *sosiale former*, vil kunne generere endring av betydning utenfor sitt lokale nedslagsfelt.

Dette spørsmålet er i Figur 3 illustrert med en fet pil fulgt av et spørsmålstegn i rommet mellom *sosial form* og *feedback- effekter* i modellen.

Mitt svar på dette spørsmålet må bli nei, ettersom både ”ytre” og ”indre” aspekter ved skolenes virksomhet er å betrakte som særegne og spesielle - noe jeg ser som en konsekvens av at skolene har fått bygge seg opp over tid. Videre har skolenes nærhet til pionervirksomhet og utviklingsarbeid på feltet, vært vesentlig for at de har lyktes så godt.

Overføringsverdien er dermed liten, fordi begge skolene er etablert i nær tilknytning til sentrale føringer for en offentlig kulturskole - slik disse var før omleggingen i 2004.

At skolene har så lang fartstid og er så etablerte, beskytter dem også mot negative konsekvenser som større vilkårlighet og knappere ressurser – noe mindre etablerte kulturskoler viser tegn til å være preget av - om tallene fra Norsk kulturskoleråd legges til grunn.

#### **9.4 Oppsummering og konklusjon**

Rune Slagstad sier i sin bok ”Kunnskapens hus” (2006) at skolen som institusjon er et forsømt kapittel i norsk historieskrivning. Historikerne har overlatt skolehistorien til pedagogene, noe som har bidratt til å marginalisere skoleutviklingen i forhold til allmenn historie, hevder Slagstad. Dette er beklagelig og tankevekkende, med henblikk på hva skolen har betydd i nasjonsbygging og demokratisering i Norge de siste 150 årene. Slagstad etterlyser på dette grunnlag en forskningsoffensiv på skolen som et kulturelt dannelsesprosjekt (s. 251). Jeg håper denne diskusjonen omkring kulturskolenes formål og betingelser kan sees som et beskjedent bidrag i et slikt prosjekt.

Oppgaven har handlet mer om å stille nødvendige spørsmål enn om å gi definitive svar. Spørsmålene jeg har villet stille er av både prinsipiell, normativ og tildels ideologisk karakter. Min ambisjon har vært å konstruere et helhetlig oversiktsbilde over utfordringer i kulturskolefeltet som et mulig underlag for mer spesifikke analyser, og som en kommentar til de siste års begivenheter.

Med utgangspunkt i prinsippene for Barths generative prosessanalyse, ser jeg det som sannsynlig at ”det strategiske bruddet” i 2004 over tid vil kunne generere endringer i kulturskolefeltet. Denne situasjonen vil kunne tenkes å ytterligere forsterke seg – i tråd med Barths (1966) *feed-back – effekter*, som følge av at den

sittende regjeringen ikke ønsker å foreta seg noe for å reversere de endringene som regjeringen Bondevik gjennomførte (s. 9). I dette perspektivet kan undersøkelsene som Norsk kulturskoleråd har gjennomført sees som et tidlig uttrykk for en tendens som altså vil kunne forsterkes over tid.

Min konklusjon i henhold til mitt hovedspørsmål er at overføringsverdien ved kjennskap til demonstrasjonsskolenes virksomhet må betraktes som begrenset. Dette ettersom deres betingelser virker å være i en særstilling sammenliknet med andre kulturskoler. Dette sees som en konsekvens av at begge skolene har lang ”fartstid” og nær tilknytning til utvikling av kulturskolefeltet i overensstemmelse med gjeldende verdier og føringer før omleggingen i 2004.

Demonstrasjonsskolene har derfor en genuin mulighet til å ivareta og videreutvikle sin virksomhet. Dette vil ytterligere kunne bli forsterket av skolenes status som demonstrasjonsvirksomheter.

Demonstrasjonsskolene kan derfor være ”gode eksempler” til inspirasjon, men vil være vanskelig for andre å etterfølge.

Det ideologiske grunnlaget for en levende musikk- og kulturskole bygger på prinsippet om at alle mennesker bør gis muligheter til å oppleve og utøve kunst og kultur gjennom egen aktivitet og i møte med andre mennesker. (Eikemo 1999: 7)

Mitt fokus har vært konsentrert omkring verdier, og hvordan endring i verdigrunnlaget kan påvirke beslutningsprosessen. Barth (1966) påpeker at det ikke gir mening å snakke om at noe har verdi om ikke folk vil etterstrebe det (s. 5).

Om kulturskolenes virksomhet utvannes som følge av knapp økonomi og harde prioriteringer - slik at kvalitet og mangfold er i fare, kan dette få følger for kommende bevilgninger, i tråd med Rishaug's (1981) beskrivelse av hvordan en ”en ond sirkel” oppstår. Man kan også spørre seg hvilken verdi en offentlig kulturskole vil ha om de opprinnelige verdiene og det ideologiske grunnlaget forvitrer.

Om det er ønskelig å konsolidere og forsterke de allment aksepterte verdiene som ideen om en offentlig kulturskole er tuftet på, kan det hevdes at de siste års utvikling i kulturskolefeltet er å betrakte som lite hensiktsmessig.



”Fashion favors the structure of the day (and of the culture) sometimes even when inappropriate.” (Henry Mintzberg<sup>58</sup>).

---

<sup>58</sup> Mintzberg 1989:109

## LITTERATURLISTE

- Barth, F. (1966): *Models of social organization*, Royal Anthropological Institute, Occasional Paper No. 23
- Bentsen, J.S. (1999): *Internett for samfunnsfagene*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bjørkvold, J.R. (1992): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag
- Brandt, B. (1996): *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst*. Hos Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget 1996
- Eide, T.(2004): *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus
- FNs barnekonvensjon:  
URL: [http://www.fn.no/menneskerettigheter/fns\\_konvensjon\\_om\\_barnets\\_retigheter](http://www.fn.no/menneskerettigheter/fns_konvensjon_om_barnets_retigheter)  
(oppsøkt 24.11.06)
- FNs menneskerettighetserklæring:  
URL: [http://www.fn.no/fn\\_avtaler/menneskerettigheter/menneskerettserklaeringen](http://www.fn.no/fn_avtaler/menneskerettigheter/menneskerettserklaeringen)  
(oppsøkt 24.11.06)
- Grunnskolen Informasjonssystem på Internett: URL:  
<http://gsi.wis.no/servlet/gsi07.SjekkPassord?pass=&Malform=B&GSIType=06>  
(oppsøkt 14.10. 07)
- Grønmo, S.(1996): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen* i Holter, Harriet & Kalleberg, Ragnvald (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget 1996
- Hovik, S. og Myhrvold, T (2001): *Er det størrelsen det kommer an på? Små kommuners evne til å ivareta generalistkommunekravet. En case-studie av fire små kommuner*. NIBR-Projektrapport 2001:8
- Høyskolen i Telemark: URL: <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/9185>  
(oppsøkt 7.12.06)
- Kant, I. (1922): *Immanuel Kant werke*. vol 41
- Kirke og undervisningsdepartementet (1989): *Musikkskolene – en dynamo i det lokale skole og kulturmiljøet*. Innstilling fra Dugstad-utvalget
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1999): *Kulturskolen – kunststykket i kommunenes satsing for et rikere lokalmiljø*. Utredning fra Eikemo-utvalget

Kirke- utdannings- og forskningskomiteen: Inns S 131 (2003-2004) *Innstilling til Stortinget fra kirke- utdannings- og forskningskomiteen - St. Meld. 39 (2002-2003)*

Kjær Jensen, M. (1991): *Kvalitative metoder i anvendt samfunnsforskning*. København: Socialforskningsinstituttet.

Klassekampen: "Der ulikhetene gror". Artikkel 25.11.06

Klausen, A. M. (1990): *Antropologiens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Klausen, A. M. (1977): *Kunstsosiologi, om kunstens stilling og funksjon i samfunnet - hos oss og i fjerne kulturer. En innføring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kommunal og regionaldepartementet: *Om KOSTRA*.

URL: <http://odin.dep.no/krd/norsk/tema/kommune/kostra> (oppsøkt 01.03.07)

Statistisk sentralbyrå, kommunefakta Larvik (2007):

URL: <http://www.ssb.no/kommuner/region.cgi?nr=07> (oppsøkt 01.03.07)

Statistisk sentralbyrå, kommunefakta Trondheim(2007):

URL: <http://www.ssb.no/kommuner/region.cgi?nr=16> (oppsøkt 01.03.07)

Kultur- og kirke departementet (2002): St. Meld nr 38 (2002-2003) *Den kulturelle skulesekken*. Oslo

Kultur- og kirke departementet (1992): St. Meld 61 (1991-1992) *Kultur i tiden*. Oslo

Kultur- og kirke departementet (2002): St. Meld 48 (2002-2003) *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Oslo

Larvik kommune på nett: URL: <http://www.larvik.kommune.no>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) av 17. Juni 1998 61 - § 13-6 om musikk- og kulturskular

Mangset, P. (1994): *Kulturliv og forvaltning, innføring i kulturpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget 2. opplag

Mangset, P. (1984): *Kultursekretæren, mellom byråkrati og profesjon, en sosiologisk analyse av kultursekretæryrket*. Stavanger: Universitetsforlaget

Mintzberg, H. (1989): *Mintzberg On Management. Inside our strange World of Organizations*. Free Press, NY

Myhrvold, T.M. (1998): *Kultursektor i forvitring? Økonomisk og organisatorisk utvikling i kommunal og fylkeskommunal sektor på 90-tallet*. NIBR-rapport nr 18

Norsk kulturskoleråd (2006): *Kulturskolene i en skjebnetime*. Brev til regjeringsfraksjonen i Stortingets kirke- og utdanningskomite. Trondheim

- Norsk kulturskoleråd (2006): *Norsk Kulturskoleguide 2006-2007*. Trondheim
- Norsk kulturskoleråd (2006): *Pressemelding – ”Kulturskole for alle?”* Østfold
- Norsk kulturskoleråd (2003): *På vei mot mangfold. Rammeplan for kulturskolen. 2. opplag*. Trondheim: Grytting AS
- NOU 2004:2: *Effekter og effektivitet. Effekter av statelig innsats for regional utvikling og distriktpolitiske mål*
- NOU 2004:19: *Livskraftige distrikter og regioner. Rammer for en helhetlig og geografisk tilpasset politikk*
- Redda Barnen (2002): *Musikk om du er rik? - en kartlegging av avgifterna till kommunala musikskolan*. Stockholm
- Rishaug, H. (1981): *Refleksjoner omkring undervisningen i en kommunal musikk-skole, Postludium Samordnet musikkforsøk 1974-81*. Landslaget Musikk i Skolen
- Schaanning, E. (2000): *Modernitetens oppløsning*. Oslo: Spartacus Forlag
- Slagstad, R. (2006): *Kunnskapens hus*. Oslo: Pax 2006 2. utvidede utgave
- Solbakken, A (2006). ”Kultur for kultur?” *Et dypdykk i fire små- og mellomstore kommunar*. Masteroppgave HiSF
- Solhjell, D. (1995): *Kunst-Norge, en sosiologisk studie av den norske kunstinstitusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Soria Moria-erklæringen:  
URL: [odin.dep.no/smk/norsk/regjeringen/om\\_regjeringen/001001-990342/hov000-bn.html](http://odin.dep.no/smk/norsk/regjeringen/om_regjeringen/001001-990342/hov000-bn.html) (oppsøkt 10.10.06)
- Torvanger, K. (1982): *Om rekruttering til ein open musikk-skole*. Hovedoppgåve. Musikkvitenskapelig institutt, UNIT
- Trondheim kommune (2006): *Trondheim kommunale musikk- og kulturskole. informasjonsbrosjyre*, Trondheim
- Trondheim kommune på nett: URL: <http://www.trondheim.kommune.no>
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Demonstrasjonsvirksomheter 2006-2008*. Oslo: Magnolia design
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002): St. Meld 39 (2002-2003) *Ei blot til Lyst. Om kunst og kultur i og i tilknytning til grunnskolen*. Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1992): St. Meld. 40 (1992-1993) ”...vi smaa, en Alen lange” Oslo

Diverse nett-adresser ordnet tematisk:

Demonstrasjonsordningen:

URL: [http://udir.no/upload/Pressemeldinger/demo\\_06.pdf](http://udir.no/upload/Pressemeldinger/demo_06.pdf) (oppsøkt 03.01.07)

URL: [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1944](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1944) (oppsøkt 03.01.07)

Levekårsvariabler: URL: <http://www.ssb.no/emner07> (oppsøkt 05.06.07)

Intervju med kulturminister Trond Giske: Utdrag fra artikkel i Bergens Tidene  
18.02.06: URL: <http://www.kulturskoleradet.no/forsiden2.html> (oppsøkt 23.09.06)

Rudolf Steiner-pedagogikk: URL: <http://www.rotnissen.no/pedagogikk01.html>  
(oppsøkt 07.12.06)

Intervju med Politisk rådgiver i Kunnskapsdepartementet:  
Hentet fra URL: <http://www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv> (oppsøkt 10.10.06)

Lønnsutvikling for kulturskolelærer:  
URL: [http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page\\_\\_\\_3188.aspx](http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page___3188.aspx)  
(oppsøkt 15.02.07)

Utskrift fra Stortingets spørretime 06.04.05: Utdrag hentet fra  
URL: <http://www.kulturskoleradet.no/stoffarkiv> (oppsøkt 14.10.06).

**Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt**

**Oppgaven inneholder 36 407 ord**

## VEDLEGG 1

**Skole:**

**Asker 2007-01-09**

### **Vedr. hovedfagsoppgave om kulturskoler**

Henviser til hyggelig telefonsamtale!

Jeg er hovedfagsstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo, og skal skrive hovedoppgave om kulturskolenes utviklingsbetingelser i dialog med Norsk Kulturskoleråd.

Jeg ønsker å benytte de to skolene som så langt har fått statusen ”Demonstrasjonskulturskoler”, Trondheim og Larvik, som forskningsobjekter fordi de representerer skoler som har ”lykkes” med sin virksomhet.

Kan det identifiseres noen allmenne ”suksesskriterier” som må være på plass for at en positiv utvikling av kulturskolen skal kunne skje?

Finnes det forklarende fellestrekk i de to skolenes historie og rammebetingelser?

Eller er det spesielle trekk/forhold ved den enkelte skole og/eller kommune som har bidratt til at kulturskolen har fått en sterk posisjon nettopp her?

*Hva skal kulturskolen være, og for hvem?*

I offentlige styringsdokumenter som St Meld nr. 39 (2002-2003) ”Ei blot til lyst” ser en for seg en utvikling der kulturskolene tar form av

”et kulturpedagogisk kompetansesenter”. Hvordan kan dette fungere i praksis, og kan en slik utvikling ha konsekvenser for kulturskolen som et selvstendig skoleslag?

Kan det å koordinere og være behjelpelige overfor andre institusjoner og organisasjoner komme i konflikt med aktiviteter i skolens egen regi hva kapasitet og ressurser angår?

Etter introduksjonen av Den Kulturelle Skolesekken har formidling av profesjonelle kunst- og kulturuttrykk fått større plass i den obligatoriske skolen. Kan dette utfordre kulturskolens posisjon som et supplerende tilbud på frivillig basis?

I Soria Moria erklæringen heter det at ”alle barn skal ha et tilbud om plass i kulturskolen til en rimelig pris.”

Samtidig er det opp til den enkelte kommune å bestemme omfang og innhold i kulturskolen. Hvordan skal dette motsetningsforholdet forstås og angripes?

Disse spørsmålene mfl. mener jeg har stor betydning for hvordan det tenkes om kulturskolenes funksjon og oppgaver fremover. Dette fordi lovverket er svært generelt, rikspolitikkerne er opptatt av å styrke den lokalpolitiske handlefriheten, og den økonomiske omleggingen i 2004 kan hevdes å ha gjort kulturskolen mer sårbar i forhold til hvordan det prioriteres lokalt.

### *Hvordan tenkes det om disse utfordringene i Trondheim og Larvik?*

Jeg ønsker å gjennomføre et såkalt gruppeintervju i hver av kommunene, der representanter som har vært sentrale i og i tilknytning til kulturskolen, både politisk og administrativt, er representert. Det er ønskelig at utvelgingen av intervjudeltakere skjer i samarbeid med den enkelte kommunen for å sikre en riktigst mulig representasjon, og jeg ønsker meg derfor innspill og forslag til hvem jeg bør ta kontakt med.

Generelt kan jeg si at jeg ønsker at kulturskolens rektor, eller dennes stedfortreder er tilstede, likeledes en fra kommunenes kulturadministrasjon, samt en politiker som har vært eller er sentral i kulturspørsmål.

Finnes det personer utenfor den formelle organisasjonen, eksempelvis innenfor det frivillige kulturlivet som har vært sentrale, kan dette også være relevant i denne sammenheng, ettersom kulturskolens samarbeidsrelasjoner vil bli satt i fokus. Dermed kan det kanskje også være ønskelig med en representant fra skoleverket, som kulturskolens antatt nærmeste og største samarbeidspartner.

Intervjuene tenkes gjennomført innen midten av februar, aller helst innen utgangen av januar 2007.

Intervjuet styres av en på forhånd utarbeidet intervjuguide.

Det vil være vanskelig å anonymisere de utvalgte skolene fordi det vil bli henvist til deres status som demonstrasjonsskoler. Imidlertid vil ingen av informantene bli navngitt om de ikke ønsker det, og forhåndsregler vil bli tatt for å sikre en mest mulig konfidensiell databehandling. Alle informanter vil få mulighet til å lese korrektur på sine uttalelser i intervjusituasjonen.

Innleveringsfrist for oppgaven er 1. mai 2007. Deretter vil alt datamateriale slettes. Prosjektet vil bli meldt til Personvernet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon:

Med vennlig hilsen

Trude Eidtang

## VEDLEGG 2

### Intervjuguide – undersøkelse vedr. kulturskolenes utviklingsbetingelser

Tilstede:

Dato:

Kommune:

**1. Introduksjon:** Presentere meg. Henviser til brev og telefonkontakt, kort repetisjon av tema for intervjuet. Undersøkelsen som eksplorerende. Ønske om uformell samtale. Setter pris på kommentarer, kryssklipping og egne spørsmål om noe føles uklart.

**2. Bakgrunn for oppdrag:** Generell økning av lokalpolitisk handlefrihet. Den økonomiske omleggingen i 2004 -betydning for kulturskolens utviklingsbetingelser – vil undersøke hvorfor nettopp disse skolene har lyktes så godt.

### Utvikling, historie og tradisjon

- Når ble kulturskolen etablert i kommunen?

Var det en gradvis overgang fra musikk- til kulturskole, eller et markant skifte?

- Hva er det kulturskolen kan tilby som ikke andre kulturaktører kan?

Hva er det kulturskolen skal stimulere?

Henviser til sitat om ”bredde og kvalitet” (Rishaug 1981):

- Eksisterer det noen motsetning i det å skulle oppfylle begge deler?

Sitat om større rom for elevenes egenaktivitet (Norsk kulturskoleråd 2003):

- Vedrørende formidling/undervisning i profesjonelle uttrykk kontra med rom for lek og utprøving; Hvordan ivaretas begge hensyn?

- Hva ser dere som kulturskolens utfordringer fremover?

Hva har vært mest utfordrende i arbeidet så langt?

### Organisering - politisk/administrativ forankring

Vedrørende lokalpolitiske føringer:

- Er mål for kulturskoledriften nedfelt i lokalpolitiske styringsdokumenter?

Finnes det en egen lokal handlingsplan for arbeidet i kulturskolen?

Er det ellers lagt andre typer lokale føringer for kulturskoledriften?



**Vedrørende sentralpolitiske føringer:**

- Hvordan oppfatter dere betydningen av føringer for kulturskoledrift fra sentralt hold?

Er det noen spesielle sentralpolitiske styringsdokumenter som har vært viktige i for utviklingen av deres kulturskole?

- Hvordan oppfatter dere betydningen av lovhjemmelen fra 1997?  
Har tilbudet blitt markant forskjellig i etterkant av lovfestingen?

- Hva er deres holdning til betydningen av en allmenn kulturlov for arbeid og innhold i i deres kulturskole?

Eikemo-utredningen (1999) forankrer kulturskolen i L97; Har dere noen kommentarer til dette?

- Hvor stor er skolens administrasjonsressurs?
- Hvordan er den politiske organiseringen av kulturområdet i kommunen?
- Den administrative organiseringen av kulturområdet?
- Hvordan er deres holdning til viktigheten av formell kompetanse, sammenliknet med realkompetanse?

Har dere noen uttalt politikk på dette området?

- Oppfatter dere at det er lett eller vanskelig å rekruttere lærere til kulturskolen?

• Hva er gjennomsnittlig stillingsstørrelse for en lærer i kulturskolen?  
Er det tradisjon eller ordninger for at kulturskolelærere kan kombinere flere ”poster” innen kommunen for å oppnå en større stillingsprosent?

- Har det skjedd nylige omorganiseringer?  
Implikasjoner for kulturskolen?

• Hvordan er skolens ledernivå organisert?  
Har det skjedd endringer i ledelsesstruktur i løpet av de siste årene?

- Hvor mange ansatte i utøvende stillinger?  
Gjennomtrekk eller stabilitet i personalet?

• Hvordan vil dere karakterisere kommunes kulturliv generelt?  
Der dere kulturskolen som del av et helhetlig tilbud til barn og unge i kommunen?

**Ref. Solbakkens (2006) funn vedrørende kommunestørrelsens betydning for hvordan kulturaktiviteter prioriteres:**

- Vil dere karakterisere kommunen som ”spesialist” eller ”generalist” når det gjelder hvordan kulturaktiviteter håndteres?

**Innhold/aktiviteter**

**I følge tall fra Norsk kulturskoleråd fordeler tilbudet i kulturskolen på landsbasis seg slik (skoleåret 2005-2006):**

Musikkundervising: 73,3%

Undervisning i andre uttrykksformer: 12, 5%

Salg av tjenester til andre kulturaktører: 13, 8%

- Hvordan er fordelingen i deres kommune?  
Ser dere noen tendens til endring i fordelingen ?

**Vedrørende sitat om ”kulturpedagogisk kompetansesenter” (St. Meld 39)**

- Hva legger dere i denne betegnelsen?  
Hvordan setter dere denne betegnelsen i sammenheng med egen virksomhet?
- Hvor mange ulike aktiviteter og tilbud har kulturskolen i egen regi?  
I samarbeid med andre?
- Er kulturskolens tilbud utvidet, det samme, eller mindre enn før 2004?

**Omfang/kapasitet:**

**I følge tall fra Norsk Kulturskoleråd har nå 17,6% av barn og unge i grunnskolealder tilbud i kulturskolen på landsbasis.**

- Hva er deres tanker om muligheten for å oppnå målsetningen i St. Meld. Nr 40 30% dekning på landsbasis? For egen del?  
Hvordan forholder det seg nå i deres kommune?
- Hvor mange står på venteliste for en plass i kulturskolen?  
Finnes det tall for hvor lenge man i gjennomsnitt står på venteliste i deres kommune?

Hva gjøres for å redusere ventelistene?

## Økonomi

*Sitat: "Utvalget ser klart at de tildels store forskjeller vi finner mellom kommunene, synes å ha større sammenheng med økonomisk evne og kommunestruktur enn lokalpolitiske ønsker" (Dugstad-utredningen 1989)*

- Hva er dagens skolepengesats?

Hvordan har utviklingen vært etter at taket på kroner 1600 i året forsvant i 2004?

- Norsk Kulturskoleråd har uttrykt bekymring over store forskjeller i skolepengesatser etter at taket ble fjernet. Kommentarer til dette?
- De statlige øremerkede tilskuddene baserte seg på antall undervisningstimer. Har det vært merkbare endringer i antall undervisningstimer i positiv eller negativ retning etter at ordningen ble avvirket?
- Hva er deres holdning til at ordningen ble avvirket?

## Demonstrasjonsskoleordningen

Ref: Sitere juryens begrunnelser for å utnevne skolene til demonstrasjonsvirksomheter.

- Hvordan oppfatter dere er hensikten med ordningen?
  - Hva innebærer det å få status som demonstrasjonsskole?
- Hvilke forpliktelser oppfatter dere følger med utnevnelsen?

## Samarbeidsrelasjoner

*Sitat: "I stedet for å etablere kulturskolens tilbud som konkurrent til allerede eksisterende tilbud i andre fagmiljøer, er utfordringen å få til gjensidig samarbeid som i innhold, form og omfang passer til lokale forhold og behov" (St. Meld 39)*

- Jeg ba i brevet jeg sendte ut om innspill fra dere til hvem som burde være med på intervjuet. Hva er begrunnelsen for at de følgende er representert?
- På hvilke måter samarbeider kulturskolen med grunnskolen?
- Hvilken rolle har kulturskolen i arbeidet med den kulturelle skolesekken? Er kulturskolen omtalt i "skolesekkens" planverk?

- Vil dere karakterisere kulturskolens samarbeidsrelasjoner som preget av faste avtaler, innarbeidede avtaler eller snarere tilfeldig veiledning ved henvendelse fra det frivillige kulturlivet?

**Redegjøre for prinsippene i ”Den onde sirkelen” hos Rishaug (1981):**

- Er Rishaugs fremstilling beskrivende for deres egen situasjon?
- Opplevs grensen mellom egen og andre kulturaktørers oppgaver som klart avgrenset eller utydelige?
- Er det uproblematisk å ivareta kulturskolens egen virksomhet samtidig som kulturskolen skal bistå andre aktører?

**Synlighet**

• Prioriterer kulturskolen å være synlig i lokalmiljøet?  
Brukes nettet aktivt? Lokalpresse? Annet?

- Eksisterer det faste arrangementer i kulturskolens regi?

**Vise til sitat om ”de få utvalgte (St. Meld 39),**

• Er det en reell problemstilling at kulturskolene kan være ”seg selv nok”?  
Hva tror dere det kan skyldes om kulturskolen er isolert i lokalsamfunnet?

- Har dere erfaring med slike problemer i denne kommunen?
- Er kulturskolen mest synlig i kraft av egen innsats eller sine samarbeidsprosjekter?
- Er det gjennomført brukerundersøkelser vedrørende kulturskolens virksomhet?
- I denne kommunen har kulturskolen egne lokaler. Hvilken betydning har dette for virksomheten?

Har dere erfaringer med ikke å ha egne, faste lokaler?

## VEDLEGG 3

### Kapittel 14: Kulturpolitikk

Kunst, kultur, idrett og frivillighet gjør samfunnet rikere på opplevelser. Gjennom målrettede tiltak og en generell styrking av kunst-, kultur- og frivillighetsformål på statsbudsjettet, vil Regjeringen gjennomføre et løft for kulturen og for frivillig sektor. Grunnlaget for kultursatsingen er lagt gjennom Kulturløftets mål om at 1 prosent av statsbudsjettet skal gå til kulturformål innen 2014.

#### ***Kunst- og kulturpolitikk***

Kulturpolitikken viktigste oppgave er å legge til rette for et mangfold av ulike kulturtilbud og kunstneriske uttrykk. Et prioritert mål i kulturpolitikken er å sikre at alle får tilgang til kunst- og kulturopplevelser samt å sørge for at muligheten til å uttrykke seg gjennom kunst og kultur ikke skal være avhengig av geografi eller sosiale skillelinjer.

Regjeringen vil skape gode arbeidsvilkår for kunstnere og kulturarbeidere. Den kunstneriske friheten og mangfoldet må sikres. Det er viktig å sikre opphavsmenns og utøveres rettigheter på kulturfeltet.

De nasjonale og regionale kulturinstitusjonene er viktige kulturformidlere. Det er viktig at disse utvikles og fornyes for å tiltrekke seg publikum. Frie grupper på scenekunstheltet må sikres mer forutsigbare rammevilkår.

Oppbygging og videreutvikling av regionale kompetansemiljøer på kulturfeltet vil øke mangfoldet og den sjangerovergripende nyskapingen i Norge. Samtidig vil de regionale miljøene skape nye arbeidsmuligheter for kunstnere i distriktene.

Gjennom Regjeringens styrking av økonomien i kommunesektoren vil det bli rom for høyere prioritering av kultur og frivillighet lokalt.

Kulturpolitikken må legge aktivt til rette for kulturbasert næringsutvikling. Kulturdepartementets bevilgninger til kulturformål vil ofte være det stabile grunnlaget kulturnæringene kan utvikles videre på.

Det offentlige har et spesielt ansvar for å ta vare på kulturområder som har verdier ut over en ren kommersiell appell. Markedet alene er ikke tilstrekkelig for å sikre kvalitet, nyskaping og mangfold innen kulturlivet.

Det er avgjørende at handlefriheten i kulturpolitikken, og dermed muligheten til å bygge

opp  
under vårt eget språk og kulturuttrykk, ikke begrenses av internasjonale handelsavtaler.

Kulturarven er en uerstattelig kilde til innsikt, identitet og opplevelse. Vi forvalter vår kulturarv på vegne av kommende generasjoner og derfor er det vårt ansvar at den ikke forringes.

Regjeringen vil:

- realisere Kulturløftet gjennom en opptrapping av kultursatsingen til 1 pst av statsbudsjettet innen 2014.
- innføre en enkel, generell kulturlov som gir uttrykk for det offentliges ansvar på kulturfeltet.
- følge opp den vedtatte opptrappingsplanen for arkiv-, bibliotek og museum og starte arbeidet med en plan for sikring og bevaring av museumssamlingene.
- videreutvikle den kulturelle skolesekken til barn og ungdom. Utvide spillerommet for barns egenaktivitet og for lokal og regional medvirkning.
- at alle barn skal ha et tilbud om plass i kulturskolen til en rimelig pris.
- bedre Sametingets mulighet til å drive en aktiv kulturpolitikk.
- synliggjøre det flerkulturelle perspektivet på alle felter i kulturlivet og bidra til å skape bedre møteplasser mellom majoritets- og minoritetskulturer.
- utrede muligheten for et kulturkort som kan gi ungdom og studenter gratis inngang eller redusert pris ved kulturarrangementer.
- legge fram en kunstnermelding som også omfatter kunstnernes levekår.
- utrede mulighetene for å etablere en kulturbåt for hele kysten.
- forbedre regelverk og støtteordninger for utbedring og bygging av lokale kulturbygg.
- gjennomføre en omfattende satsing på norsk musikk.
- styrke dansekunsten blant annet gjennom en egen tilskuddsordning for dans.
- satse mer på utsmykning av offentlige bygninger.
- fullføre arbeidet med en ny og strengere lovgivning mot pengespill.
- begrense kommersialiseringen av offentlige rom.
- fullføre arbeidet med å forby svarte børssalg av billetter til idretts- og kulturopplevelser.

## VEDLEGG 4

Utdanningsdirektoratet

Kulturdemonstrasjonsskoler

Larvik kulturskole  
Boks 133  
3251 Larvik

Juryens begrunnelse

Kulturskolen utmerker seg som en moderne og utviklingsorientert institusjon på flere områder. Den har en stor og allsidig virksomhet med et mangfold av aktiviteter. Det er etablert mange og nære samarbeidsrelasjoner med ulike parter i lokalmiljøet: barnehager, skoleverk, minoritetsspråklige grupper, rehabiliteringstjenesten, barnevernet og det frivillige kulturliv. Undervisningstilbudet spenner fra nyfødte til eldre i pleie- og omsorgsinstitusjoner.

Kulturskolen legger vekt på bredde, mangfold og spisskompetanse med både klassiske og moderne uttrykksformer. Dette gir seg uttrykk i blant annet i tilbud innen animasjon, video, musikk/data og skriveverksted. Kulturskolen er organisert i samme enhet og samlokalisert med Den kulturelle skolesekken (Kulturskrinet).

Trondheim kommunale musikk- og kulturskole  
Olavskvartalet  
Olav Trygvassons gt.2  
7004 Trondheim

Juryens begrunnelse

Kulturskolen er landets største med lange tradisjoner. Den har vært en foregangskulturskole, blant annet gjennom et vedvarende utviklingsarbeid. Skolen utmerker seg med sin bredde innen kunstfagene og med et regionalt tilbud til barn og unge med spesielle forutsetninger for musikk ("Lørdagsskolen"). Kulturskolen er et kompetansesenter for grunnskolene, fritidskulturlivet og ulike kulturinstitusjoner.

Det er arbeidet systematisk med utvikling av tilbud som gjenspeiler det kulturelle mangfoldet i byen, blant annet innenfor internasjonal folkemusikk, dans, nysirkus, teater, breakdans osv. Kulturskolen medvirker også i flere internasjonale prosjekter.

Kulturskolen har en sentral rolle i det lokale arbeidet med Den kulturelle skolesekken.

## VEDLEGG 5

### 1. Forslag til Lov om offentlige myndigheters ansvar for kulturvirksomhet

#### § 1. *Formål*

Lovens formål er å fastlegge offentlige myndigheters ansvar for å fremme og legge til rette for et bredt spekter av kulturvirksomhet, slik at alle kan få mulighet til å delta i kulturaktiviteter og oppleve et mangfold av kulturuttrykk.

#### § 2. *Definisjoner*

Med kulturvirksomhet menes i denne loven å

- a) skape, produsere, utøve, formidle og distribuere kunstuttrykk,
- b) verne om og fremme innsikt i kulturarven,
- c) delta i kulturaktivitet,
- d) utvikle kulturfaglig kunnskap og kompetanse.

#### § 3. *Statens ansvar*

Staten har et overordnet ansvar for å fremme og legge til rette for et bredt spekter av kulturvirksomhet over hele landet gjennom rettslige, økonomiske, organisatoriske, informerende og lignende virkemidler og tiltak.

Staten skal utforme virkemidler og gjennomføre tiltak for å fremme og verne et mangfold av kulturuttrykk i samsvar med internasjonale rettigheter og forpliktelser.

#### § 4. *Fylkeskommunens og kommunens ansvar*

Det påligger fylkeskommunen og kommunen å sørge for økonomiske, organisatoriske, informerende og andre typer virkemidler og tiltak, som fremmer og legger til rette for et bredt spekter av kulturvirksomhet regionalt og lokalt. Fylkeskommunen og kommunen skal sørge for at kulturlivet har mest mulig forutsigbare utviklingskår.

Fylkeskommunen og kommunen skal fremme profesjonalitet og kvalitet i kulturtilbudet og legge til rette for deltakelse i kulturaktiviteter.

Fylkeskommunen og kommunen skal sørge for at personer, organisasjoner og institusjoner har tilgang til informasjon om muligheter for økonomisk støtte og andre virkemidler og tiltak.



## **VEDLEGG 6**

*Utdannings- og forskningsdepartementet*

Postboks 8119 Dep

0032 Oslo

### **Forskrifter for kulturskolevirksomheten Kulturskoler som demonstrasjonsskoler**

Det vises til møte i departementet den 30. juni der sentralstyret i Norsk Kulturskoleråd ut fra Stortingets behandling av St. meld. 39 "Ei blot til Lyst", ble bedt om å gi sine synspunkter på spørsmålet om forskrifter for kulturskolevirksomheten og et forslag til kriterier for kulturskoler som demonstrasjonsskoler.

Vedlagt et notat (Notat 1) vedrørende spørsmålet om forskrifter, der det også er utarbeidet et utkast til innhold i slike. Fra sentralstyrets side vil vi understreke at dette er et foreløpig forslag fra vår side, som ennå ikke er gjennomgått en ønsket organisasjonsmessig behandling.

Forslaget til kriterier for kulturskoler som demonstrasjonsskoler (Notat 2) vurderer styret som relevant ut fra de kriterier som er lagt til grunn for den eksisterende ordning for grunnskolen.

For begge disse sakene ser vi på vegne av Norsk Kulturskoleråd fram til å møte departementet for en nærmere oppfølging.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan Norsk Kulturskoleråd slik Stortinget uttrykker det "skal utøve veilednings- og utviklingsoppgaver sentralt og lokalt på vegne av staten ved Læringssenteret" (Utdanningsdirektoratet), ber styret om at dette kan drøftes nærmere mellom kulturskolerådet og Utdanningsdirektoratet.

**Vennlig hilsen**  
**Norsk Kulturskoleråd**

Harry Rishaug  
Direktør

## 1. Forskrifter til loven bør inneholde noe om:

1. Kulturskolens formål, innhold og utforming
2. Kommunens ansvar
  - a. Kulturskolens omfang
  - b. Skolepenger
  - c. Opptak av elever
  - d. Lokaler
3. Foreldre/brukermedvirkning
4. Retningslinjer/serviceerklæringer
5. Personalet
  - a. Kompetansekrav
    - i. kulturskolens faglige ledelse
    - ii. faglig /pedagogisk bemanning
  - b. Utlysning av stillinger
  - c. Politiattest
6. Forskjellige bestemmelser
  - a. Øvingsopplæring
  - b. Rammeplan for kulturskolen
7. Tilsyn

## 2. Første utkast til tekst til forskrift

### 1. Kulturskolens formål, innhold og utforming

Kulturskolens formål er å gi et undervisningstilbud i kunst- og kulturfag til alle barn og unge, uavhengig av bosted og økonomi.

Tilbudet er frivillig, som et supplement til den obligatoriske grunnskolen.

Hovedfag er dans, teater, musikk og visuelle fag, men det kan også gis undervisning i andre relaterte fag, som f.eks. skapende skriving, nysirkus og kulturminnevern

Det er en forutsetning at skolen gir tilbud i minimum to av hovedfagene.

Skolen må gi tilbud om både individuell opplæring og gruppeundervisning/samspill

### 2. Kommunens ansvar

#### a. Kulturskolens omfang

Kommunen har ansvar for etablering og drift av kulturskolen.

Utbyggingsmønster og driftsformer skal tilpasses lokale forhold og behov. Hovedvirksomheten må følge skoleåret, men skolen kan i tillegg tilby kurs over kortere perioder

#### b. Skolepenger

Skolepengenivået må holdes så lavt at ingen søkere faller utenom pga økonomiske årsaker. Kulturskolen bør også ha søskenmoderasjon og friplassordning for barn fra vanskeligstilte familier.

c. Opptak av elever

Det skal ved opptak av søkere så langt råd tas hensyn til barnas ønsker og behov, og en likebehandling i opptaksprosessen. Kommunen har et særlig ansvar for barn med funksjonshemninger, og barn fra minoritetsgrupper. Dersom søkere til kulturskolen må vente i mer enn ett år for å få et tilbud skal kommunen utarbeide en plan for hvordan ventetiden skal reduseres. Registrerte ønsker og behov bør også legges til grunn for utbyggingen av kulturskolens undervisningstilbud.

d. Lokaler

Lokalene må ta hensyn til fagets egenart. Der kulturskolen benytter grunnskolens lokaler må det legges til rette for samarbeid om dette. Kulturskolen må så langt det er mulig kunne tilby elevene undervisning innenfor rammen av deres normale skoledag, eller i umiddelbar tilknytning til denne. Kulturskolen må kunne benytte grunnskolens lokaler vederlagsfritt.

3. Foreldre/brukermedvirkning

For å sikre samarbeidet med barnas foreldre skal hver kulturskole ha et foreldreråd og et samarbeidsutvalg. Foreldrerådet består av alle foreldre til barn og unge i kulturskolen.

Samarbeidsutvalget består av foreldre, representanter for brukergrupper/organisasjoner, skoleverket og en politisk oppnevnt representant.

Dersom kommunen velger å organisere kulturskolen som et kommunalt foretak bør man søke å ha samarbeidsutvalgets representasjonsforhold i styret.

4. Retningslinjer/serviceerklæringer

Enhver kulturskole skal ha retningslinjer og serviceerklæring. Disse skal gi opplysninger av betydning for foreldre, brukergrupper eller samarbeidende organisasjoner eller institusjoner.

Retningslinjer/serviceerklæringer skal inneholde bestemmelser om:

- a) eierforhold
- b) formål
- c) opptakskriterier
- d) opptaksperiode og frister, herunder forutsatt optimal tid på venteliste
- e) pris og hvem som fastsetter nivået på skolepengene
- f) Undervisningstilbudets innretning – fagtilbud og målgrupper

5. Personalet

a. Kompetansekrav

i. Kulturskolens faglige ledelse

Hver kulturskole skal ha en rektor som har ansvaret for den faglige og organisatoriske virksomheten i kulturskolen. Rektor skal ha kunstfaglig

høgskoleutdanning i ett eller flere av de fagområder  
kulturskolen tilbyr.

Kommunen kan i særlige tilfeller gi midlertidig dispensasjon fra  
utdanningskravet. Det kan knyttes vilkår til dispensasjonen.

Departementet gir utfyllende forskrifter.

ii. Faglig /pedagogisk bemanning

Det faglige pedagogiske personalet skal ha relevant faglig og  
pedagogisk utdanning. Kommunen kan gi tidsavgrenset  
dispensasjon  
fra utdanningskravet.

b. Utlysning av stillinger

Kulturskolens eier må ikke i utlysningen etter nye arbeidstakere eller på  
annen måte kreve at søkere skal gi opplysninger om hvordan de stiller seg  
til politiske, religiøse eller kulturelle spørsmål, eller om de er medlemmer  
av lønnstakerorganisasjoner. Eier må heller ikke innhente slike  
opplysninger på annen måte.

c. Politiattest

Den som skal arbeide i kulturskole skal legge frem tilfredsstillende  
politiattest. Med tilfredsstillende attest skal vise om vedkommende er  
siktet, tiltalt eller dømt for seksuelle overgrep mot barn.

Personer som er dømt for seksuelle overgrep mot barn er utelukket fra  
arbeid i kulturskolen. Kommunen kan kreve politiattest etter første ledd  
også for andre personer som regelmessig oppholder seg i kulturskolen.

Departementet gir utfyllende forskrifter til dette punktet.

6. Øvingsopplæring

Kulturskolens eier plikter å stille kulturskolen til disposisjon for øvingsopplæring  
for studenter som tar utdanning som kulturskolelærer.

Kulturskolens fagpersonale plikter å veilede studenter i slik øvingsopplæring.

7. Rammeplan for kulturskolen

Det vises til Rammeplanen og Stortingets henvisning til denne som et viktig  
redskap i utviklingen av kulturskolene.

8. Tilsyn

Fylkesmannen (Utdanningsdirektoratet?) fører det lokale tilsyn med kulturskolen  
etter disse bestemmelser.